

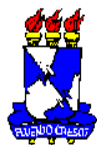
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**GÊNERO, EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:
DESCORTINANDO O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

LUCIANO RODRIGUES DOS SANTOS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**GÊNERO, EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:
DESCORTINANDO O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

LUCIANO RODRIGUES DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237g Santos, Luciano Rodrigues dos
Gênero, educação em sexualidade e formação docente:
descortinando o curso de educação física da Universidade Federal
de Sergipe / Luciano Rodrigues dos Santos; orientadora Maria
Helena Santana Cruz. – São Cristóvão, 2016.
255 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2016.

1. Identidade de gênero. 2. Sexo. 3. Problemas sociais. 4.
Cultura. 5. Professores - Formação. 6. Educação física. I.
Universidade Federal de Sergipe. II. Cruz, Maria Helena
Santana, orientadora. III. Título.

CDU 37.064.2:305 (813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



LUCIANO RODRIGUES DOS SANTOS

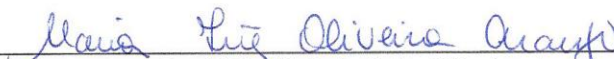
**“ GÊNERO, EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:
Descortinando o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

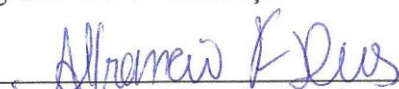
Aprovada em 24.08.2016



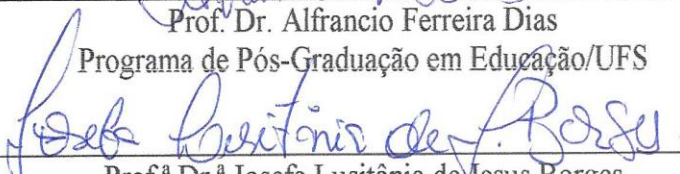
Prof.ª Dr.ª Maria Helena Santana Cruz (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Maria Inêz Oliveira Araújo
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Josefa Lusitânia de Jesus Borges
Universidade Federal de Segipe/ UFS



Prof.ª Dr. Ada Augusta Celestino Bezerra
Universidade Tiradentes/UNIT

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016**

Dedico este estudo:

aos meus **avós** Maria Santana (*i. m.*), Firmino (*i. m.*) e Aureliana (*i. m.*);

aos meus amáveis **pais**, Paulo e Maria do Carmo (*i. m.*);

aos meus admiráveis **irmãos (as)**, Eduardo, Fábio e Ana Paula;

e **sobrinhos (as)**, Zion, Maria Clara e Laura; e

aos meus **tios e tias, primos e primas** queridos.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos ...

... aos Seres Cósmicos que conspiraram em prol da realização dessa pesquisa;

... à minha família, pelo apoio empreendido;

... aos meus amigos e amigas que compartilham da minha trajetória nesse mundo;

... à professora doutora Carmen Regina Parisotto Guimarães, que ajudou nos meus primeiros passos e fez-me enxergar e acreditar no mundo fascinante do fazer pesquisa;

... à Turma 2012 do doutorado, pelas conversas e amizades construídas nos anos de convivência, possibilitou-me ampliar, com sua diversidade de ideias, meus horizontes educacionais;

... às professoras e professores que compõem o PPGED/UFS e demais funcionários (as);

... aos (as) professores (as) doutores (as) Carlos Magno Santos Gomes e Maria Inez Oliveira Araújo, pelas valiosas sugestões e ponderações na banca de qualificação;

... aos (as) professores (as) e alunos (as) participantes desta pesquisa que enriqueceram o meu olhar sobre a educação brasileira, e mostrou-me com suas experiências singulares, o cotidiano do ensino superior, em especial, da formação docente no DEF/UFS;

... às pessoas do DEF/UFS, DAA/UFS, PROGEP/UFS e BICEN/UFS que me ajudaram diretamente cedendo as informações (dados) necessárias para pesquisa;

... à direção, aos professores e alunos (as) do Colégio Estadual Barão de Mauá, que entenderam minha ausência durante o curso;

... à professora doutora Maria Helena Santana Cruz, por acreditar e aceitar me orientar nesta pesquisa, conduzindo-me com muita sabedoria e paciência para esta conquista tão almejada.

A todas e todos vocês, *meu muito OBRIGADO!!!*

Luciano Rodrigues dos Santos

O conhecimento é importante e se torna instrumento de poder. Esse poder vai ser atingido na medida em que se conhece e se discute, a partir do meu cotidiano, que é aquilo que está mais próximo da realidade. Quanto mais nós conhecemos o mundo, melhor estaremos preparados para um vínculo de atuação como cidadão. Não se pode exercer de maneira consciente a cidadania se não se tem com clareza o conhecimento dos direitos a nós assegurados.

(Luís Paulo Leopoldo Mercado)

RESUMO

A pesquisa fundante desta tese tem como objetivo geral analisar as experiências de professores (as) e alunos (as) concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física, vinculado ao Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), quanto à abordagem das diferenças e à importância das discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na e para a formação docente. Na operacionalização da pesquisa, ficou claro que a análise da relação entre Educação Física, cultura universitária, gênero, sexualidade e formação docente permite a interlocução com a abordagem histórico-crítica. A opção metodológica recaiu sobre o Estudo de Caso com enfoque qualitativo, através da utilização de diferentes fontes de informação bibliográficas e documentais (leis, resoluções, pareceres, decretos, portarias, ofícios, anais, monografias, atas de reuniões, ementário e catálogo de cursos de graduação da UFS). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os (as) professores (as) e os (as) alunos (as) concluintes do curso de Licenciatura do DEF/UFS. Os resultados da pesquisa ressaltam que as temáticas sobre a diversidade de gênero e sexualidade são conhecimentos necessários e imprescindíveis na e para a formação docente, no intuito de minimizar preconceito, discriminação e tabu na sociedade. Contudo, as discussões sobre tais temáticas ainda são negligenciadas no curso de Licenciatura do DEF/UFS. O fato de os (as) professores (as) da Licenciatura do DEF/UFS discutirem transversalmente de modo aligeirado e superficial as temáticas gênero e sexualidade em algumas aulas no curso de graduação, não são suficientes para tornar os (as) acadêmicos (as) competentes e habilitados (as) para que possam lidar com segurança e profundidade que requerem tais questões (categorias) em sala de aula na educação básica, pois são conhecimentos que alteram identidades, mentalidades e comportamentos humanos, além de culturas. A realidade atual mostra o quanto se caminha lentamente por esses temas, com isso, emerge a importância de situar as temáticas gênero e sexualidade na agenda das políticas públicas de educação, particularmente na formação permanente dos (as) professores (as) dos Cursos de Licenciatura, uma vez que estão presentes cotidianamente em todos os níveis da educação.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Formação Docente. Educação Física. Cultura Universitária.

ABSTRACT

The main goal of this thesis is to analyze the experiences of professors and students graduating from the Licentiate degree in Physical Education, linked to the Department of Physical Education (DPE) of the Federal University of Sergipe (FUS), and To the approach of the differences and importance of the discussions on the subjects of gender and sexuality in and for the teacher training. In the operationalization of the research, it was understood that the analysis of the relationship between physical education, university culture, gender, sexuality and teacher training, allows the interlocution with the historical-critical approach. The methodological option was applied to the case study with a qualitative approach, using different sources of bibliographical and documentary information (laws, resolutions, opinions, decrees, ordinances, offices, annals, monographs, minutes of meetings, graduation of FUS). Semi-structured interviews were carried out with the professors and students completing the DEF / FUS Licentiate course. The results of the research emphasize that the themes of gender and sexuality diversity are necessary and essential knowledge in and for teacher education, in order to minimize prejudice, discrimination and taboo in society. However, discussions on such issues are still neglected in the DEF / FUS Licensing course. The fact that the DEF / FUS degree teachers discuss transversally in a light and superficial manner the themes of gender and sexuality in some classes in the undergraduate course are not enough to make the competent students And skilled to be able to deal with the security and depth that require such questions (categories) in the classroom in basic education, because they are knowledge that alter human identities, mentalities and behaviors, as well as cultures. The current reality shows us how slowly we are walking, with this, the importance of placing gender and sexuality on the public education policy agenda, particularly in the permanent training of the Bachelor's degree Time, at every level of education.

Keywords: Gender. Sexuality. Teacher Training. Physical Education. University Culture.

RESUMEN

La investigación fundamental de esta tesis tiene como objetivo general analizar las experiencias de los maestros (as) y estudiantes (los) graduados de la Licenciatura en Educación Física, vinculado al Departamento de Educación Física (DEF) de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), como para hacer frente a las diferencias y la importancia de los debates sobre cuestiones de género y sexualidad en y para la formación de maestros. La puesta en marcha de la investigación, se entiende que el análisis de la relación entre la educación física, la cultura universitaria, el género, la sexualidad y la formación del profesorado, permite el diálogo con el enfoque histórico-crítico. La elección de la metodología cayó en el estudio de caso con enfoque cualitativo, utilizando diferentes fuentes de información bibliográfica y documental (leyes, resoluciones, dictámenes, decretos, ordenanzas, manualidades, anais, monografías, actas de reuniones, ementário y catálogo de cursos graduación UFS). Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con los (as) profesores (as) y (las) estudiantes (los) Los graduados del curso de DEF / UFS Grado. Los resultados del estudio ponen de relieve los temas de la diversidad de género y la sexualidad son el conocimiento necesario e indispensable en la enseñanza y la formación con el fin de minimizar el sesgo, la discriminación y el tabú en la sociedad. Sin embargo, las discusiones sobre estos temas están siendo descuidados en el curso de DEF / UFS Grado. El hecho de que los (as) maestros (as) el grado de DEF / UFS discuten transversalmente aligerada y superficial de género temática y la sexualidad en algunas clases en el curso de graduación, no son suficientes para hacer (la) académico (la) competente y capacitados para que puedan manejar con seguridad y profundidad que requiere este tipo de preguntas (categorías) en el aula en la enseñanza primaria, que son los conocimientos que cambian las identidades, las mentalidades y los comportamientos humanos y culturas. La realidad actual nos muestra cómo nos estamos moviendo lentamente, se desprende la importancia de colocar el género y la sexualidad temas en la agenda de las políticas públicas de educación, especialmente en la formación permanente de los profesores (los) (como) los programas de pregrado, uno tiempo, son todos los días presente en todos los niveles de la educación.

Palabras clave: Género. La Sexualidad. Formación de Maestros. Educación Física. Cultura Universitaria.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Circuito da Cultura	88
FIGURA 02 – Circuito da Cultura Universitária	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Quantitativo de alunos (as) egressos (as) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS de acordo com o seu pertencimento racial e sexo	36
QUADRO 02 – Caracterização dos Professores participantes da pesquisa.....	141
QUADRO 03 – Caracterização dos (as) Alunos (as) concluintes participantes da pesquisa	142
QUADRO 04 – Quantitativo de egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física, separados (as) por ano de conclusão e sexo	152
QUADRO 05 – Ementários que envolvem a temática Sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS	170
QUADRO 06 – Quantitativo de monografias de conclusão de curso de acordo com o quantitativo de egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, separados (as) por ano de conclusão	180
QUADRO 07 – Quantitativo de monografias de conclusão de curso na Licenciatura Plena e na Licenciatura em Educação Física da UFS analisadas, distribuídas por ano e eixos monográficos (temáticos)	184

LISTA DE ABREVIATURAS

BICEN/UFS – Biblioteca Central da UFS
CONEPE/UFS – Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da UFS
DAA/UFS – Departamento de Administração Acadêmica da UFS
DEF/UFS – Departamento de Educação Física da UFS
DST – Doença Sexualmente Transmissível
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONUSIDA – Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o VIH/SIDA
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PQD/UFS – Programa de Qualificação Docente da UFS
PROGEP/UFS – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFS
SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
VIH – Vírus da Imunodeficiência Humana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 QUESTÕES, OBJETIVOS E HIPÓTESE	30
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA	32
 2 OS PROCESSOS DA CULTURA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA SOCIEDADE.....	 47
 3 GÊNERO E SEXUALIDADE: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	 95
 4 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.	 128
4.1 A REPRESENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CATÁLOGO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFS	142
4.2 A REGULAÇÃO E O EMENTÁRIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADOS AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	157
4.3 A PRODUÇÃO SOCIAL E MONOGRÁFICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	176
4.4 AS IDENTIDADES DOS (AS) PROFESSORES (AS) E DOS (AS) ALUNOS (AS) CONCLUINTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	192
4.5 O CONSUMO ACADÊMICO – PROFISSIONAL DA SOCIEDADE E O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	217
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 223
 REFERÊNCIAS	 232
 APÊNDICES	 243

APÊNDICE A	244
APÊNDICE B	245
APÊNDICE C	246
APÊNDICE D	247
APÊNDICE E	249
APÊNDICE F	251
 ANEXOS	 252
ANEXO A	253
ANEXO B	255

1 INTRODUÇÃO

A educação, imersa nas contradições e conflitos que perpassam o cenário político e cultural da sociedade contemporânea, necessita ser pensada e discutida a partir de olhares que visem a problematizar os espaços de construção dos discursos educacionais que vêm se tornando legítimos e ocupando relevância na sociedade. Pensar a educação, no contexto de uma sociedade globalizada, é atentar para os inúmeros espaços de produção do saber que passam a envolvê-la, adquirindo importância e ocupando um lugar legítimo de enunciação. O mundo, como aldeia global, é envolto pela produção e circulação de bens culturais os quais caracterizam a sociedade de informação e consumo, tornando-se praticamente impossível conceber uma educação imune a tais influências.

A preparação de jovens na transição para a idade adulta, tendo em seu centro as relações de gênero e a sexualidade humana, sempre foi um dos grandes desafios da humanidade. Em muitas sociedades, atitudes e leis reprimem a discussão pública da sexualidade e de comportamento sexual no que se refere à contracepção, ao aborto, e à diversidade sexual, por exemplo. Ademais, na maioria das vezes, o acesso masculino ao poder continua a não ser questionado, enquanto meninas, mulheres e minorias sexuais são excluídas dele.

Nesse contexto, o modo como responder a esse desafio é a mais importante oportunidade para quebrar a trajetória da exclusão social. Neste sentido, as famílias e os (as) responsáveis pelos (as) jovens têm um papel vital na sua produção social das identidades de gênero e sexualidade. É preciso que os (as) professores (as) e responsáveis parentais também sejam capazes de abordar os aspectos físicos e comportamentais da sexualidade e do gênero com seus (suas) filhos (as), pois os (as) jovens precisam receber essas informações e serem formados (as) com as competências e habilidades necessárias para tomar decisões responsáveis sobre essas questões, que envolvem os seus relacionamentos, além das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA).

Compreende-se que na atualidade uma quantidade muito pequena de crianças e jovens recebem uma preparação adequada, o que os deixam vulneráveis à coação, abuso, exploração, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o Vírus da Imunodeficiência Humana VIH. A este respeito, o Relatório Global do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o VIH/SIDA (ONUSIDA) (2008), sobre a Epidemia de SIDA, informou que somente 40% dos jovens entre 15 e 24 anos possuíam conhecimentos corretos

sobre o VIH e sua transmissão. Esse conhecimento é ainda mais urgente, uma vez que jovens nessa faixa etária representam 45% de todas as novas infecções pelo VIH.

O campo da educação tem um papel crucial na preparação de crianças e jovens para seus papéis e responsabilidades adultas (DELORS et al., 1996). A transição para a idade adulta requer tornar-se informado e formado com as competências e habilidades apropriadas para fazer escolhas responsáveis em sua vida social e sexual. Além disso, em muitos países os jovens têm suas primeiras experiências sexuais quando ainda estão na escola ou na universidade, tornando esses ambientes ainda mais importantes como uma oportunidade de fornecer educação sobre gênero e sexualidade humana.

É importante destacar que o objetivo primário da educação em sexualidade e gênero é formar crianças e jovens ⁽¹⁾ com as competências, habilidades e valores para fazerem escolhas responsáveis sobre seus relacionamentos sexuais e sociais, num mundo afetado principalmente pela SIDA. O desafio da educação em sexualidade e gênero é, então, alcançar os jovens antes do início de sua atividade sexual, quer ela ocorra por escolha, necessidade (em troca de dinheiro, comida ou abrigo, por exemplo), coação ou exploração. Para muitos países em desenvolvimento essa discussão exigirá atenção a outros aspectos da vulnerabilidade, particularmente incapacidades e fatores socioeconômicos. Essas são questões sensíveis e um desafio para as pessoas responsáveis por preparar e fornecer educação em sexualidade e gênero, e atender as necessidades dos mais vulneráveis que devem merecer especial consideração.

O predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tanto persistente quanto naturalizada. Durante todo o século XX e início do século XXI, as lutas pelo respeito à diversidade têm sido constantes. Diversidade consiste nas diferenças visíveis e invisíveis entre as pessoas; inclui gênero, habilidades mentais e físicas, raça, etnia, identidade sexual, religião, nível educacional, idade, status conjugal, poder aquisitivo, entre outras. Essas diferenças podem resultar em experiências variadas, diferentes valores e formas de pensar e agir. Sob essa perspectiva, para lidar com a diversidade se faz necessário um olhar positivo sobre as diferenças e um compromisso de valorizar o indivíduo por razões sociais e morais.

⁽¹⁾ A Organização Mundial de Saúde (OMS), o Fundo da População das Nações Unidas (UNFPA) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1999) definem adolescência como o período da vida entre 10-19 anos e jovens como entre 10-24 anos de idade. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) considera criança todo ser humano menor de 18 anos de idade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1989).

O discurso vigente é de que os (as) professores (as), em sua maioria, são os (as) principais responsáveis pelo baixo desempenho da educação. Sua formação vem sendo considerada inadequada e suas práticas acusadas de estarem defasadas para atender ao novo perfil de cidadão produtivo face à instabilidade social cada dia mais frequente. Os profissionais da educação são sujeitos inseridos em um contexto social que vem sofrendo grandes mudanças nas últimas décadas, através das quais as “verdades”, por tanto tempo defendidas, estão sendo severamente questionadas e postas a todo tipo de prova. As identidades de cada profissional, relacionadas ao seu sexo, gênero, etnia, condição social, formação, cultura e vivência acumulada interferem na sua forma de se ver e de ver o outro no mundo social. Neste sentido, o trabalho docente do (a) professor (a), constitui uma importante instância de mediação para a formação de identidades. Fundamentam-se tais reflexões com base em autores (as) que discutem a formação da identidade docente em interface com as novas demandas educacionais, como por exemplo, para Tardif (2000, p. 13):

[...] em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Dáí, justifica-se a realização de estudos dessa natureza tendo em vista as exigências do contexto atual, caracterizado como de instabilidade social intensa, no qual as reformas educacionais têm sido o fator mais importante, na medida em que solicita uma verdadeira reestruturação no trabalho docente e, por conseguinte, afeta as identidades dos (as) formandos (as) e a dos (as) profissionais da educação.

Para Hall (2006, p.07), a assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Nesta pesquisa, por meio da cultura universitária, a crise de identidade apontada por Stuart Hall (2006) pôde ser constatada a partir dos depoimentos dos (as) professores (as) lotados (as) e alunos (as) concluintes matriculados (as) no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), participantes da mesma, relacionados às questões de gênero e sexualidade na e para a formação docente.

Contudo, é válido salientar que esta pesquisa não tem a pretensão de aprofundar as discussões em relação às categorias gênero e sexualidade, mas sim busca confrontar os conhecimentos que possuem os (as) professores (as) e os (as) alunos (as) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS a respeito das temáticas gênero e sexualidade com o arcabouço teórico-metodológico e epistemológico já existente nessas áreas, no intuito de compreender como os cursos de licenciatura das universidades estão absorvendo e assimilando tais discussões dentro de suas formações acadêmico – profissionais.

Conforme Cruz (2005), a construção da identidade de homens e mulheres docentes traz à tona a abordagem de gênero que “[...] é uma maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo ativo de viver o corpo no mundo”. Entende-se por gênero o conjunto de normas, valores, conceitos e práticas através das quais as diferenças biológicas entre homens e mulheres são culturais e simbolicamente significadas. O conceito de gênero contribui para desconstruir representações naturalizadas, para questionar a construção das desigualdades entre sexos e a sexualidade, entendendo que as mulheres e os homens já são tratados de forma diferente a partir de seu nascimento, em função do sexo biológico e do meio cultural e social em que são gerados. A categoria de gênero surgiu como forma de distinguir as diferenças biológicas socioculturais construídas.

De acordo com Scott (1989, p. 07; suprimimos), o conceito de gênero,

[...] é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. [...] O uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, afetivo e reprodução. É experimentada ou expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades

reprodutivas do ser humano como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura.

Segundo Heilborn et al. (2003, p. 02), “[...] uma das primeiras formas de classificação no mundo social diz respeito ao sexo das pessoas. A palavra sexo, contudo, pode ter vários sentidos superpostos: ela pode designar o formato físico dos corpos – macho ou fêmea da espécie –, mas também a atividade sexual”.

Silva (2009), procurando esclarecer melhor essas temáticas, vai expor que gênero não é “sinônimo” de sexualidade, mas as construções relativas às práticas sexuais estão inscritas nas relações de gênero que revelam símbolos que socialmente vão “conferindo forma” às diferenças que ilustram o feminino e o masculino em culturas diversas. Por sua vez, essas diferenças vão demarcar lugares, influenciar atitudes e práticas determinadas no exercício do prazer sexual definido como feminino e masculino, a partir de corpos que “funcionam” de forma diferente na sua interface com o campo biológico. Nesse contexto, surgem termos como passivo e ativo, romântico e “sexualizado”, demarcando-se territórios muito rígidos e identidades muito fechadas para homens e mulheres. A estas demarcações se opõem algumas correntes de estudos, contrárias aos enfoques binários (homem/mulher; homossexual/heterossexual), pois sustentam que as representações que constroem significados para o masculino e feminino, transitam, permanentemente, entre um e outro sujeito de sexos diferentes.

De fato, independentemente da intenção ou não da universidade, o processo de formação ocorre demarcado por conhecimentos, processos de socialização, formas de viver e pensar sobre a sexualidade e gênero, já que é o lugar, por excelência, dos jovens interagirem, além de ser um importante espaço mediador, integrante e integrador da sociedade. A este respeito, Louro (1997; 1998), observa que é indispensável admitir que a escola [e a universidade], como qualquer outra instância social, é, quer se queira ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição de ensino [superior] estão presentes as concepções de gênero e sexualidade que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. Essa instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero e sexuais.

Na mesma linha, comenta Groppa Aquino (1997, p. 09; suprimimos, acrescentamos) que, quer queiram, quer não queiram os (as) professores (as),

a [sexualidade e gênero] insiste em mostrar seus efeitos, deixar seus vestígios no corpo da instituição [...]. Ela se inscreve, literalmente, às vezes, na estrutura das práticas escolares. Exemplo disso? As pichações nos banheiros, nas carteiras, os bilhetes trocados, as mensagens insinuantes. O que dizer, então, dos olhares à procura de decotes arrojados, braguilhas

abertas, pernas descobertas? E aquele (a) professor (a) ou colega de sala, para sempre lembrado (a) como objeto de uma paixão juvenil?

Todavia, Bonato (1996, p.76; suprimimos, acrescentamos) ressalta e esclarece que a sexualidade apesar de ser

[...] ‘objeto’ de diversos campos da ciência, mas, no que concerne à educação, a produção ‘científica’ nesta temática ainda é escassa e, em sua maioria, reprodutora acrítica, do dizer de verdades postas por outros cientistas. No que se refere [...] especificamente, [aos] educadores, professores, e as faculdades de educação, em sua maioria, não estão assumindo nem participando desta discussão, ficando à margem, apenas recebendo as informações [...] vindas de outros profissionais e agentes sociais, que passaram a indicar a ‘Orientação Sexual’ como alternativa viável [...].

As mudanças na estrutura atual do setor de saúde, e no mercado de trabalho em geral no Brasil, levam-nos a afirmar que estas têm afetado as profissões nuclearmente, tanto em seus elementos constitutivos (ética, autonomia, saber e ideal de serviço) quanto em sua prática no mundo do trabalho. O debate no campo teórico provoca um questionamento dos lugares, das práticas sociais, políticas e econômicas, ampliando a possibilidade de ação para indivíduos de ambos os sexos em várias dimensões da vida cotidiana ⁽²⁾.

Considera-se que gênero e sexualidade humana não são temas curriculares de alguns, mas sim linha de preocupação de todos e que requerem cuidado consciente, principalmente dos adultos que se relacionam e que têm papel relevante na vida dos jovens; é outra postura que vem se ampliando e importante para que se tenha presente os limites entre o saudável, o esperado, o perturbador e a violência; limites que são complexos e pedem olhares mais atentos. São muitas e sutis as relações embasadas no erótico que podem machucar, magoar e ofender, inclusive aquelas que se revestem em opiniões como um “eu acho”, um “sou contra” ou uma “não atenção” a um gesto, uma palavra, porque são tidas como “brincadeiras”.

Neste sentido, discutir sobre as questões da sexualidade humana e de gênero na sociedade em geral e na universidade em particular, significa promover uma educação democrática e inclusiva, sem preconceitos nem discriminações, principalmente em relação às mulheres e aos homossexuais.

⁽²⁾ Entretanto, como as mulheres vêm, historicamente, apresentando-se numa situação mais vulnerável diante dos mecanismos de poder instituídos, medidas de apoio à sua autonomia como as políticas de ação afirmativa no campo do trabalho e da política e, algumas mais timidamente, no campo da educação, foram aplicadas.

Compreende-se que as regras que governam o comportamento sexual e de gênero diferem amplamente entre culturas e dentro de uma mesma cultura. Certos comportamentos são vistos como aceitáveis e desejáveis, enquanto outros são considerados inaceitáveis. Isso não significa que esses comportamentos não ocorram, ou que devam ser excluídos da discussão no contexto da educação em sexualidade e gênero.

A educação em sexualidade [e gênero] efetiva é importante, devido ao impacto de valores culturais e crenças religiosas sobre todos os indivíduos, especialmente entre os jovens, tanto para sua compreensão do assunto quanto para administrar suas relações com seus pais, professores, outros adultos e suas comunidades (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E A CULTURA, 2010, p. 02; acrescentamos).

As universidades fornecem uma oportunidade importante para alcançar os jovens com educação em sexualidade e gênero durante a sua formação profissional, a partir de uma estrutura apropriada, isto é, incluindo no currículo formal. Deve-se incitar a todos que ouçam jovens, famílias, professores e outros profissionais e trabalhem com comunidades a fim de superar suas preocupações e a que usem a Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade ⁽³⁾, para tornar a educação em sexualidade e gênero uma parte integrante da resposta nacional à pandemia da SIDA.

Se quiser ter impacto sobre crianças e jovens antes que se tornem sexualmente ativos, a educação abrangente em sexualidade e gênero deve se tornar parte do currículo formal, com conteúdos desenvolvidos por todos (as) professores (as) da educação básica e nos cursos de licenciatura das universidades. Um novo conceito de educação em sexualidade vem sendo utilizado como contraponto ao conceito “educação sexual”, para dar destaque aos direitos sexuais e reprodutivos. O conceito de educação sexual é histórico e datado, carregando consigo pressupostos controladores e higienistas. Educação em sexualidade e gênero pressupõe, de modo mais abrangente, a complexidade da dimensão humana que vai além da simples atividade sexual. É positiva a divulgação da Declaração Interministerial, assinada no México em 2008, por Ministros de Educação e Saúde da América Latina e Caribe, defendendo a educação em sexualidade como ação importante para a prevenção do VIH e

⁽³⁾ A Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade foi elaborada pela UNESCO, em 2010, juntamente com as agências copatrocinadoras do ONUSIDA, particularmente UNFPA, OMS e UNICEF, bem como com o Secretariado do ONUSIDA e uma série de peritos independentes e especialistas trabalhando em todo o mundo no fortalecimento da educação em sexualidade.

outras DSTs. Este se constitui num evento politicamente importante para situar a educação em sexualidade e gênero na agenda das políticas públicas educacionais.

Define-se educação em sexualidade e gênero como uma abordagem apropriada para a idade e culturalmente relevante ao ensino sobre sexo e relacionamentos, fornecendo informações cientificamente corretas, realistas e sem pré-julgamento, possibilitando oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes, para desenvolver habilidades de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspectos que envolvem essas temáticas.

Compreende-se também que o termo Orientação Sexual, em substituição ao de Educação Sexual, vem provocando nova polêmica que favorece maiores resistências, tendo em vista a sua associação ao movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) que utilizou esta forma de expressão para a garantia de seus direitos. Contudo, para Silva (2009), é importante destacar que das medidas mais conhecidas no Brasil, apresentadas recentemente, foi a publicação dos PCNs, em 1997, cuja parceria com a área da Educação foi estratégica na abordagem do problema do gênero e da sexualidade como uma possível política afirmativa nessa área, visto que coloca em debate o problema da hierarquização na relação entre meninos e meninas, apontando situações desfavoráveis para estas últimas e o problema da autoestima.

Ademais, entende-se que as dificuldades de leitura dos PCNs (muitos (as) professores (as) não chegaram a fazê-lo, limitando o seu manuseio, muitas vezes, aos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) das escolas) permitem inferir que, de fato, esta é uma política a ser “descoberta” ainda. Na perspectiva dos (as) estudiosos (as) que observam as dificuldades de “operacionalização” de novos valores no campo complexo da sexualidade e gênero, as críticas ao documento foram tão antecipadas que, por terem sido incluídas como um conteúdo explícito, podem ser consideradas uma grande vantagem desse material.

Considera-se que é necessário explorar mais e divulgar, com trabalhos mais sistemáticos junto às universidades, o que implica, efetivamente, o gênero e a sexualidade como categorias analíticas, favorecendo a identificação de situações nas quais as relações de gênero e sexuais, estabelecidas assimetricamente, estão operando, e, a partir daí, colaborar para desconstruir os mecanismos que estabelecem a hierarquia e o desrespeito ao outro. Entretanto, esta ação implica apresentar alternativas, o que dificulta escapar de propostas que enquadrem ações em “novos modelos”, mas, se realizadas com flexibilidade e criatividade, podem vir a surpreender o próprio gestor ou consultor governamental que, do seu gabinete,

não acredita que alguns profissionais da ponta podem realmente participar, se convencidos da importância de suas interferências.

Os (as) professores (as) continuam a ser um dos principais interlocutores entre os (as) alunos (as) para aquisição de competências e habilidades em todos os sistemas educacionais e devem ser um recurso altamente valorizado na resposta ao preconceito e à discriminação de gênero e sexualidade humana. Da mesma maneira que os formuladores de políticas públicas têm a responsabilidade especial em exercer a liderança, dar passos ousados e estarem preparados para desafiar a sabedoria recebida quando o mundo lança novos desafios nas áreas de gênero e sexualidade humana. O ponto no qual isso é mais verdadeiro é a necessidade de examinar as crenças sobre os estereótipos de gênero e sexuais na sociedade, e aquilo que é apropriado discutir com crianças e jovens num mundo afetado por preconceito e discriminação.

O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e à universitária, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade humana. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social e educacional brasileira. A universidade, infelizmente, é um deles.

Não bastarão leis se não houver a transformação de mentalidades e práticas; daí o papel estruturante da educação na promoção de ações que discutam essas temáticas e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso e discriminatório na sociedade brasileira. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como a implementação do curso Gênero e Diversidade na Escola ⁽⁴⁾, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito. Compreende-se que é necessário fazer uma escolha: deixar que as crianças e adolescentes descubram as coisas por si mesmas entre as nuvens de informações parciais,

⁽⁴⁾ De acordo com Pereira e Rohden (2007), o curso Gênero e Diversidade na Escola é um projeto destinado à formação de profissionais da área de educação, abordando as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, de maneira global e transversal. Foi implementado em 2006, nas escolas públicas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano pelo Governo Federal, sendo contemplado inicialmente 06 (seis) municípios, representando às diversas regiões do Brasil. A concepção do curso é da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e do *British Council*, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM).

desinformações e franca exploração que encontrarão na mídia (internet), pares e pessoas inescrupulosas, ou então, enfrentar o desafio de fornecer uma educação em sexualidade e gênero mais clara, bem informada e cientificamente fundamentada, baseada nos valores universais de respeito e direitos humanos. Uma educação abrangente em sexualidade e gênero pode mudar radicalmente a trajetória da humanidade.

Nos últimos anos, o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e preconceito, e à constituição de uma cultura em prol dos direitos humanos. Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer outros e outras como diferentes, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos (as), e a universidade é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vistas ao respeito à diferença.

Daí a importância de oferecer também nos cursos de licenciatura da universidade, conhecimentos específicos nas áreas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, para que os (as) professores (as) saibam trabalhar com seus (suas) alunos e alunas na educação básica com o tema da diversidade humana em suas variadas formas e complexidade. Historicamente, sabe-se que tanto a formação acadêmica (inicial) quanto a formação continuada de educadores (as) em exercício não tem respeitado a diversidade humana, tampouco contemplado o debate dos temas. Ao adquirirem conhecimentos nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, os (as) profissionais da educação vão poder obter instrumentos para refletir e lidar com esses temas na educação básica.

Como integrante do cotidiano da escola, é possível sentir e observar as dificuldades dos (as) docentes (as) em relação à abordagem da sexualidade e gênero. E, no sentido de superar os obstáculos, este pesquisador vem buscando ampliar sua formação e reflexão, acerca das barreiras que estagnam tal disseminação de maneira clara e aberta na formação de crianças e jovens no âmbito escolar como também no ambiente universitário. Diante disso, esta pesquisa visa a analisar como a discussão das temáticas de gênero e sexualidade vem ocorrendo no âmbito da formação inicial na universidade, no intuito de torná-las imprescindíveis e legítimas para o trabalho docente no ensino superior, enfatizando-as principalmente, como dimensões fundamentais e estruturantes das relações humanas.

A experiência vivenciada em minha trajetória acadêmica desde a graduação, que foi concluída no ano de 1997, prosseguindo no curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização), e no Mestrado em Educação, contribuiu para fortalecer meu interesse no

doutoramento, no sentido de saber como os estudos e discussões de gênero e da sexualidade estão sendo disseminados no ensino superior, principalmente no Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UFS.

É válido destacar que meu interesse pelos assuntos relacionados a gênero e sexualidade ocorreu desde a minha graduação, quando na condição de estagiário voluntário, foi possível ministrar aulas de natação para as crianças que participavam de um Projeto de Educação Ambiental realizado no povoado Crasto, localizado no Município de Santa Luzia do Itanhy, às margens do Rio Piauí, no Centro Sul do Estado de Sergipe, coordenado pelo Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe. Na oportunidade, foram ministradas aulas de natação para as crianças que moravam no referido povoado. No início causou estranheza o interesse das crianças em aprender a nadar, pois tinham medo de se afogar quando brincavam na margem e/ou dentro do rio. A turma que participava do Projeto de Educação Ambiental era composta por seis meninos e oito meninas, perfazendo um total de 14 alunos (crianças), com a faixa etária aproximadamente entre oito e 12 anos.

Durante as aulas de natação no Rio Piauí, a turma não foi separada por sexo para se iniciar o referido aprendizado. Conforme o entendimento da Coordenadora do Projeto de Educação Ambiental, somado ao meu interesse, não havia necessidade de distinção por sexo. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, já recomendava que a composição das turmas para as aulas de Educação Física deveriam ser mistas e não mais separadas por sexo. Então, de maneira consensual, as aulas de natação iniciaram e, concomitantemente, começaram a surgir alguns problemas no decorrer das atividades propostas para as crianças: alguns meninos - que já tinham realizado suas tarefas - procuravam tocar na região da genitália das meninas que também estavam ociosas, e faziam isso quando mergulhavam por debaixo d'água. Eles confiavam na coloração barrento-escura da água, que facilitava as investidas dos alunos, causando também tumulto durante as aulas de natação.

Nos seis meses em que foi desenvolvido o projeto de natação inserido no projeto de educação ambiental, apesar de repreendê-los por tal atitude nas referidas aulas, o problema se repetiu várias vezes. Nesse aspecto, encontrou-se dificuldade para encaminhar alternativas e elucidar a questão junto aos (às) alunos (as), ou propor uma discussão sobre o tema com as crianças. Desse modo, foi possível perceber a fragilidade de minha formação acadêmica na área de Educação Física em relação às temáticas gênero e sexualidade humana.

Para Silva (2009), em várias oportunidades na prática cotidiana, percebe-se que os temas gênero e sexualidade tendem a mobilizar mais rapidamente o público do que aqueles

referentes às práticas na educação infantil que reforçam atitudes tipificadas naturalmente como femininas e masculinas nas brincadeiras, atividades escolares ou vestuário, como se essas ações fossem completamente dissociadas da vivência da sexualidade. Outra tendência observada é a frequente “preocupação” de pais e professores com a manifesta “identidade sexual precoce” em crianças, associadas às práticas em parceria com o mesmo sexo, indicando “temores” quanto à homossexualidade. Entretanto, essa situação revela uma contradição curiosa no universo da educação, pois ainda não foi incorporado pela maioria dos pais e professores, um reconhecimento da sexualidade infantil como um fenômeno natural, biológico e de descoberta do corpo.

Diante do exposto, constata-se que, independentemente do nível de ensino, na educação básica e/ou ensino superior, ocorre a falta de discussão sobre as temáticas gênero e sexualidade. Na formação docente inicial e/ou continuada ocorre um problema de entendimento e aceitação, ao mesmo tempo em que ela poder ser definida como contraditória no âmbito de sua instituição, pois tanto pode servir para inculcar e reproduzir valores dominantes, quanto contribuir para as transformações na sociedade, procurando minimizar as desigualdades de gênero, sexuais, sociais e econômicas.

Nesse aspecto, a universidade inserida nesse contexto globalizado, perpassa por vários desafios, mas é válido destacar segundo Condorcet (2008, p. 251) que:

[...] não há ciência que, pela própria natureza das coisas, não seja condenada a intervalos de estagnação e esquecimento. Se, contudo, ela for negligenciada, se não for aperfeiçoada quanto aos métodos, aos desenvolvimentos, se se perder a memória da parte já concluída, será necessário percorrer uma segunda vez esses caminhos abandonados, quando novas necessidades ou novas descobertas levarem os espíritos a novamente se voltarem para ela. Mas, ao contrário, se essas sociedades científicas conservarem os estudos dessas ciências, então, em épocas fixadas pela natureza para a sua renovação, ver-se-á o seu reaparecimento com um novo esplendor.

De acordo com a citação supra, mediante a sociedade globalizada, nada mais justo que a ciência (universidade) reveja verdades que permaneciam estagnadas, como por exemplo, as relacionadas às questões de gênero e sexualidade na cultura, que, no decorrer da história humana, impôs a verdade de subjugação da mulher ao homem no processo civilizatório, mas que estão sendo postas em “xeque” pelos (as) pesquisadores (as) na atualidade, tornando-as fragilizadas, pois novas verdades estão se revelando, através das quais o discurso preconceituoso, discriminatório e repleto de tabu está sendo alterado por novos discursos como de respeito, tolerância e empoderamento em relação à mulher e ao homossexual.

Para Cruz (2012), a universidade com sua preocupação de universalidade, se constitui como que o bastião da uniformidade de ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, algumas vezes, pouco adequados ao quadro atual em que se inserem. A docência engloba uma heterogeneidade de ações desenvolvidas pelos professores (além do espaço da sala de aula) voltadas prioritariamente à formação de futuros profissionais, sustentadas por conhecimentos e saberes próprios, e alicerçadas em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas, remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. Heller (1982) alerta, pois, que a desvalorização cultural dos sentimentos, apesar de estes serem fundamentais, pode levar a um esfacelamento da unidade pessoal, provocando consequente alienação.

As instituições de ensino superior, o pilar da regulação assume um prestígio muito mais alto do que o da emancipação, na busca por indicadores de produção científica ou técnica, prêmios, objetivos e símbolos de valorização da docência universitária, reconfigurando a profissionalidade dos professores, determina o que é um professor de sucesso. O processo regulatório visa a garantir a permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, incluindo os conceitos de controle e poder. O trabalho docente no âmbito universitário é compreendido como “campo acadêmico” e “campo de saber”, que, a partir da lógica bourdieusiana, se constitui em um espaço de disputa. Nesse contexto, a formação cultural e intelectual, segundo Bourdieu (2008), ocorre por meio de incorporação de *habitus* compreendido como um sistema socialmente constituído de disposições (tendências, aptidões, inclinações e talentos) que orientam pensamentos, percepções, expressões, e ações, como resultado de um longo processo de incorporação coletiva das condições materiais de sua produção.

Nesse contexto, segundo Cruz (2005), tratar de temas relacionados à sociedade, à universidade, ao trabalho no nível superior, hoje, obriga a estabelecer interconexões com o processo de globalização que não é simplesmente a continuação da internacionalização tradicional. A globalização apresenta variadas dimensões (consequências da modernidade) que penetram as localidades. Ela implicaria a difusão de informações e conhecimentos apoiados na ciência e na tecnologia que estariam substituindo as tradições e os valores locais.

A universidade pública, mediante sua condição contraditória, enfrenta esse desafio, principalmente, na qualidade de órgão regulado pelo Estado, além de ser responsável por promover a formação qualificada dos (as) futuros (as) profissionais que atuarão no mercado de trabalho, especificamente para esta pesquisa, no setor educacional. Nesse aspecto, para

enfrentar também o desafio como instituição, a universidade, no trato das temáticas gênero e sexualidade, deve agir de acordo com o que recomenda Nunes (1987, p. 16-21;suprimimos; acrescentamos):

[...] a abordagem da sexualidade humana numa dimensão pedagógica requer um entrosamento histórico e moral novo, o auxílio das ciências humanas e o acesso à produção específica dos últimos anos. Isto não quer dizer que tenhamos que fragmentar ainda mais a sexualidade formando professores de 'educação sexual'. Significa, outrossim, superar o dualismo racionalista e tecnicista da [Universidade] atual e da intensidade tecnocrática e profissionalizante. [...] Quando nós professores ou qualquer outra pessoa nos apresentamos diante de uma [sala de aula], diante de uma função ou tarefa qualquer, nos apresentamos com toda a nossa pessoa, e dentre tantas dimensões a sexualidade é fator fundamental. Do contrário faremos uma educação sexual a partir do preconceito que é a fragmentação do ser humano e a consideração parcial de suas potencialidades e dimensões. [...] A [Universidade] é o espaço ambíguo, presa ao Estado e onde se cristalizam e podem tomar corpo o saber resistente dos novos padrões e valores, à medida que os círculos de intelectuais orgânicos que ali se encontram puseram-se a fazer a crítica das estruturas tradicionais e de suas variantes conjunturais no processo educativo [...].

Segundo pesquisas realizadas recentemente por Melo (2004), Santos (2009) e Barreto (2009), constata-se ainda muita dificuldade por parte dos (as) professores (as) que atuam em sala de aula, no âmbito das escolas de ensino fundamental da educação básica das redes pública estadual e municipal de ensino no Município de Aracaju, Estado de Sergipe, para lidar com os temas relacionados à sexualidade e a gênero. Tais temas possuem estigmas de discriminação, preconceito e tabu, principalmente com os (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais e alunos (as) homossexuais matriculados (as) nas escolas. Ademais, Diniz, Nogueira e Miranda (2010, p. 01) expõem que

[...] a escola não permanece neutra frente a esse debate, pois a emergência de novos atores sociais provoca questões para a escola e a formação de professores. O que temos constatado nos discursos dos profissionais da educação é que a formação inicial que receberam nos cursos de graduação não suprem a necessidade real em torno das questões que perpassam as diferenças, estas silenciadas nos conteúdos disciplinares da formação desses profissionais.

Neste sentido, os (as) pesquisadores (as) consideraram de extrema e urgente necessidade a realização de discussões na formação inicial e/ou continuada para os (as) educadores (as) nas áreas de educação em sexualidade e gênero, para minimizar suas

dificuldades de compreensão e atuação em relação a esses temas e, consequentemente, dos seus estereótipos sexuais e de gênero frente ao alunado.

Partindo da necessidade de oferecer, na formação inicial e/ou continuada, conhecimentos a respeito das temáticas gênero e sexualidade, independentemente do curso de licenciatura, uma vez que estão presentes cotidianamente em todos os níveis da educação, a pesquisa aqui exposta procura dar visibilidade às experiências vividas pelos (as) professores (as) lotados (as) e alunos (as) concluintes matriculados (as) no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS). Questionando-se, assim, quais são as causas que podem ou não estar impedindo a discussão dessas temáticas na e para a formação dos (as) professores (as) que irão atuar na educação básica no Brasil? E, dessa forma, quem sabe, esclarecer e minimizar as dificuldades encontradas nas pesquisas anteriores realizadas por Melo (2004), Santos (2009), Barreto (2009) e Diniz, Nogueira e Miranda (2010). A escolha do DEF/UFS, por meio do Curso de Licenciatura em Educação Física, ocorreu devido a atualmente já existirem diversas pesquisas relacionadas às temáticas gênero e sexualidade no âmbito da Educação Física escolar da educação básica, conforme apontam os estudos de Devide et al. (2011), Simões (2006) e Brito (2014), e, com esta pesquisa, poder incrementar e fortalecer ainda mais essa discussão, porém, agora no âmbito do ensino superior, o que não vem ocorrendo nos demais cursos de licenciatura oferecidos pela UFS.

1.1 QUESTÕES, OBJETIVOS E HIPÓTESE

Esta pesquisa analisa as atividades pedagógico-científicas desenvolvidas pelos (as) professores (as) lotados (as) e alunos (as) concluintes matriculados (as) no Curso de Licenciatura do DEF/UFS; com base nesse enunciado, questiona-se: Qual abordagem de gênero e sexualidade está sendo disseminada pelos (as) professores (as) aos (às) alunos (as) na formação docente? De acordo com a perspectiva de gênero, qual o percentual de alunos (as) que ingressaram e concluíram o curso durante o recorte temporal da pesquisa? A Semana de Educação Física, evento pedagógico-científico promovido pelos (as) professores (as) do DEF/UFS, incentiva o debate nas áreas de gênero e sexualidade? As produções acadêmicas (monografias) de conclusão de curso e o ementário das Disciplinas (obrigatórias) na Licenciatura têm contemplado as discussões de gênero e sexualidade? Além desses, outro questionamento emergiu, como: qual a importância do respeito às diferenças e das discussões de gênero e sexualidade para os (as) professores (as) lotados (as) e os (as) alunos (as) concluintes matriculados (as) no DEF/UFS para formação docente?

Nessa linha de reflexão, o **objetivo geral** foi: analisar as experiências de professores (as) lotados (as) e de alunos (as) concluintes matriculados (as) no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, quanto ao respeito às diferenças, e a importância das discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade na e para formação docente. Foram detalhados os **objetivos específicos**: Analisar o Catálogo de cursos de graduação da UFS e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UFS; identificar quantitativamente a presença masculina e feminina de alunos (as) que ingressaram e concluíram o Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UFS; identificar nos anais da Semana de Educação Física, evento promovido pelos (as) professores (as) lotados (as) no DEF/UFS, se existe alguma relação com as temáticas gênero e sexualidade; analisar o ementário das Disciplinas (obrigatórias) e as monografias de conclusão de curso dos (as) egressos (as) do Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UFS, quanto a inserção nas temáticas gênero e sexualidade; e analisar as experiências dos (as) professores (as) lotados (as) e alunos (as) concluintes matriculados (as) no DEF/UFS, em relação ao respeito às diferenças, e a importância das discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na e para formação docente.

Apesar da necessidade clara e premente de uma educação em gênero e sexualidade efetiva nos cursos de licenciatura das universidades no Brasil, sabe-se que na maioria dos países do mundo ela ainda não está disponível. Muitas razões ou explicações são antecipadas para esse fenômeno, incluindo a resistência ou falta de familiaridade de professores com tais temáticas, resultante de estereótipos, preconceitos e mal entendidos sobre a natureza, propósito e efeitos da educação em gênero e sexualidade.

A partir das conjecturas e objetivos desta pesquisa, o núcleo central desta tese é que no atual momento histórico-cultural da sociedade, impõe-se a inclusão da educação em sexualidade na agenda das políticas públicas de educação, particularmente na formação permanente dos (as) professores (as) dos cursos de licenciatura na abordagem de gênero, sexualidade e educação, uma vez que estão presentes cotidianamente em todos os níveis da educação.

Para a particularidade desta pesquisa, antecipou-se a **hipótese** de que os (as) professores (as) do Curso de Licenciatura em Educação Física lotados (as) no DEF/UFS não apresentam familiaridade para inserir e desenvolver as temáticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade nas disciplinas que lecionam: primeiro por trazer em sua formação, discussões repletas de preconceito, tabu e discriminação, restringindo-se a abordar de maneira superficial esses temas; e, segundo, porque a formação (história de vida) desses (as)

professores (as) como seres individuais e coletivos trazem consigo as abordagens de gênero e sexualidade, geralmente com as dimensões de cunho sexista, segregacionista e moralista, que são internalizadas e naturalizadas em seus corpos desde o nascimento, mediante o contexto sociopolítico, econômico e cultural da sociedade. Os discursos veiculados principalmente pelas instituições familiares e educacionais em seu cotidiano são frequentemente orientados e reproduzidos por estereótipos segregacionistas e discriminatórios, voltados para os corpos (corporeidades – sexualidades – gêneros). Ao mesmo tempo em que as Religiões e as Ciências Médicas constituem as principais instituições “mentoras” desse ideário no Brasil. Aos (às) professores (as) em geral faltam confiança e habilidades para o questionamento dos valores tradicionais e profissionais; além disso, as relações sociais historicamente construídas determinam as práticas sociais entre os grupos.

O campo profissional na área da Educação Física, desde a sua origem, foi ocupado primordialmente por homens. Atualmente se constitui em exemplo marcante de presença feminina, embora ainda persistam desigualdades entre os sexos, ou seja, verifica-se uma crescente expansão da mão de obra feminina em redutos tradicionalmente ocupados por homens tanto na prática esportiva quanto na Educação Física escolar. A prática social no campo da Educação Física reflete os valores e estereótipos da sociedade, decorrendo dos vieses da estratificação social de gênero e sexual nos serviços, nos vários níveis, refletindo-se na forma como são incluídas as questões de gênero e sexual nos currículos, na equidade entre os sexos nos percursos acadêmicos e profissionais, na investigação e publicações científicas e nas políticas públicas desenvolvidas. A partir do gênero, pode-se perceber a organização concreta e simbólica da vida social e as conexões de poder nas relações entre os sexos; o seu estudo é um meio de decodificar e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

Os encaminhamentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa não têm a pretensão de responder às inquietações teóricas e, muito menos, de serenar as dúvidas metodológicas que ocorrem no meio acadêmico e científico. A proposta aqui é dialogar em torno de alguns procedimentos, conceitos ou referências recorrentes na pesquisa e no âmbito dos estudos de cultura, gênero, sexualidade, educação física e formação docente.

Na operacionalização desta pesquisa, compreende-se que a análise da relação entre cultura, gênero, sexualidade, educação física e formação docente permite a interlocução com a

abordagem histórico-crítica. A opção metodológica desta pesquisa recaiu sobre a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso “[...] entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.” (GONÇALVES, 2005, p. 64), e enfatiza também o enfoque quantitativo.

O enfoque histórico-crítico parte de uma análise das realidades sociais, salienta o compromisso e finalidade política da educação [além de], ser a construção mediadora entre contexto social e contexto educacional. Caminha em busca das contradições e não se apropria delas já elaboradas e prontas. O cotidiano é o ponto de partida para superação.

Nesse ponto, o conflito é fundamental para estimular a crítica e expor as contradições no sistema educacional, com estratégia política que vise a mudança social através da conscientização (MERCADO, 1995, p. 02).

Neste contexto, vale enfatizar que

[...] a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social [...] (SAVIANI, 2011, p. 01).

A Universidade Federal de Sergipe (UFS), inserida no contexto educacional supra descrito, está situada no Município de São Cristóvão, localizado na Região Metropolitana de Aracaju, capital do Estado de Sergipe, e o seu cenário atual nada mais é que o resultado de uma trajetória de mais de 60 anos, iniciada na década de 1940, marco do surgimento do ensino superior no Estado.

Criada oficialmente em 15 de maio de 1968, a UFS é proveniente da criação da Faculdade de Ciências Econômicas e da Escola de Química (1948), seguida da Faculdade de Direito e Faculdade Católica de Filosofia (1950), Escola de Serviço Social (1954) e Faculdade de Ciências Médicas (1961), número mínimo necessário de escolas superiores para que se pleiteasse a fundação de uma universidade em Sergipe.

A então Secretaria de Educação do Estado, em 1963, deu início ao processo de criação da Universidade, concretizada em 1967, pelo Decreto-Lei n. 269 e efetivada em 15 de maio

de 1968. À época, havia duas possibilidades de regime para a instituição: a autárquica, defendida pelo Diretor da então Faculdade de Medicina, Antônio Garcia Filho, e a Fundação Federal, defendida por Dom Luciano José Cabral Duarte, então Presidente do Conselho Federal de Educação (CFE). Institui-se, então, a Fundação Universidade Federal de Sergipe integrada ao sistema federal de ensino superior, incorporando todos os cursos superiores existentes no Estado. A fim de proporcionar uma reforma administrativo-acadêmica, em 1978, novas diretrizes do Ministério da Educação fizeram com que a UFS reformulasse o currículo dos seus até então 23 cursos e os distribuisse em quatro unidades de ensino existentes até hoje: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH).

A década de 1980 marcou o início da transferência gradativa da Universidade para suas novas instalações no *campus* universitário em São Cristóvão (Grande Aracaju). Em 1987, em observância à Resolução n. 01/87, do Conselho Universitário (CONSU), o *campus* passou a ser denominado “Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos”. Hoje, a UFS possui, além do *campus* localizado em São Cristóvão, os seguintes *campi*: Aracaju (*Campus* da Saúde Prof. João Cardoso do Nascimento Júnior), Itabaiana (*Campus* Prof. Alberto Carvalho), instalado em 14 de agosto de 2006, Laranjeiras (instalado em 28 de março de 2007) e Lagarto (instalado em 14 de março de 2011).

Atualmente, a UFS está presente em cinco *campi* de ensino presencial, nos municípios de São Cristóvão, Aracaju, Laranjeiras, Itabaiana e Lagarto, ofertando 5.520 vagas em 112 opções de curso de graduação através de processo seletivo anual. Além disso, há 14 polos de Educação a Distância (EaD), nos seguintes municípios do Estado: Arauá, Brejo Grande, Estância, Japaratuba, Laranjeiras, Lagarto, Poço Verde, Porto da Folha, São Domingos, Carira, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Propriá e São Cristóvão. Já na pós-graduação, a UFS disponibiliza 48 cursos *stricto sensu*, sendo oito de doutorado, 37 de mestrado acadêmico e três de mestrado profissional.

Com o objetivo de democratizar o acesso à educação de ensino superior, a UFS adotou a política de cotas sociais a partir do processo seletivo de 2010. Com a Lei de Cotas instituída pelo Governo Federal, em 2012, do número total de vagas, 50% são destinadas a estudantes das redes públicas municipal, estadual e federal de ensino. Destas, 14,8% são destinadas a estudantes de com baixa renda *per capita*. Há ainda uma vaga destinada a candidatos com deficiência em cada curso presencial.

Como mostram os dados, a Universidade Federal de Sergipe preza em ser uma instituição pública e gratuita que tem como missão interagir com a sociedade produzindo, disseminando e conservando ideias e conhecimentos, formando profissionais e cidadãos críticos e éticos, contribuindo, desse modo, para o fortalecimento da democracia e para a melhoria da qualidade de vida. A partir desse breve histórico da Instituição de Ensino e para obtenção das informações (coleta de dados) necessárias e imprescindíveis à pesquisa, foram redigidos ofícios (Apêndices A, B e C) pelo pesquisador, contendo “dados importantes” para sua execução, e entregues *in loco* para serem respondidos pelos (as) responsáveis por alguns setores da Universidade Federal de Sergipe. O pedido foi entregue nos respectivos setores da UFS, como: Departamento de Educação Física (DEF), Departamento de Administração Acadêmica (DAA) e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), que são pertinentes à pesquisa, respectivamente, no dia 02 de março de 2015, porém, as respostas aos ofícios retornaram em datas distintas, devido à greve na Instituição, no ano de 2015, prejudicando o andamento da pesquisa ⁽⁵⁾.

As respostas do DAA e da PROGEP, após análises, estavam incompletas, como: das solicitações feitas ao DAA, não houve respostas referente à “Religião” e “Número de Filhos (as)”, porque não é feito esse pedido no ato de inscrição no vestibular; já o dado sobre “Cor/Raça” dos (as) discentes da UFS, que contribuiria para incrementar ainda mais o perfil do (a) estudante que frequenta o curso de Licenciatura em Educação Física, resultou também num dado não relevante para esta pesquisa. Quanto ao dado “Cor/Raça”, é válido afirmar que a informação tornou-se obrigatória para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir do ano de 2007, para os (as) estudantes que iriam ingressar nos cursos da UFS; isso acarretou um percentual enorme de discentes que *não informaram* sua *cor/raça* no ato da inscrição, mas entre os (as) discentes que responderam, a maioria informa que possui *Cor/Raça* Parda.

De acordo com as informações cedidas pelo DAA ⁽⁶⁾ /UFS, dentre os (as) 685 discentes que concluíram o curso de Licenciatura em Educação Física, no período de 2001 até

⁽⁵⁾ O Setor da UFS que respondeu com brevidade a solicitação do pesquisador foi apenas a Chefia do DEF, autorizando o acesso do pesquisador às dependências da Secretaria do DEF e com o auxílio de um (a) funcionário (a) para coletar os dados, o que tornou possível catalogar e tirar cópias de boa parte dos documentos, porém, este procedimento de coleta foi interrompido devido à deflagração de greve nas universidades federais de todo Brasil, inclusive na UFS. Diante dessa situação, a coleta de dados parou completamente e foi retomada após o término da greve, resultando no recebimento das respostas aos ofícios entregues ao DAA e a PROGEP, somente no dia 24 de *novembro* de 2015, atrasando o cronograma da pesquisa, pois faltava também concluir o levantamento no DEF.

⁽⁶⁾ No documento recebido no DAA, chamou atenção os dados, pois foram repassadas informações de discentes que concluíram o curso de Licenciatura em Educação Física na UFS, do ano de 1979 até o ano de 2014, sendo que a solicitação inicial era apenas entre os anos de 2002 e 2012, mas foi ampliada no decorrer da pesquisa, de

2014, apenas 313 informaram sua “cor/raça”, resultando em 196 de cor “parda”; 57 de cor “branca”; 46 de cor “preta”; dez de cor “amarela” e quatro de cor “indígena”. Vale ressaltar que essa classificação de “cor/raça” descrita no quadro a seguir, está também de acordo com as categorias de pertencimento racial utilizada nas pesquisas de censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quadro 01 – Quantitativo de alunos (as) egressos (as) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS de acordo com o seu pertencimento racial e sexo

COR SEXO	PARDA	BRANCA	PRETA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL	TOTAL GERAL
Masculino	82	25	23	02	02	134	313
Feminino	114	32	23	08	02	179	

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir de informações cedidas pelo DAA/UFS, no ano de 2015.

O dado de conclusão no curso de Licenciatura em Educação Física, fornecido pelo DAA, possibilitou identificar o período de ingresso dos (as) discentes. Por outro lado, não se obteve a informação a respeito de evasão universitária e mudança de curso, um dado importante para a análise da formação acadêmica oferecida pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Essa informação contribuiria para entender a (s) causa (s) de mudanças de curso e evasão nos cursos de ensino superior. Neste sentido, sugere-se manter a relação de todos (as) aprovados (as) no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como controle dos (as) acadêmicos (as) no DAA, para fazer o acompanhamento deles (as) até a conclusão ou não dos cursos. Isto porque, se acreditava que já existia a mesma preocupação quanto ao controle dos (as) alunos (as) matriculados (as) nas unidades públicas de ensino da educação básica, em relação aos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, porém, é claro, que no ensino superior haveria provavelmente outros índices como: “conclusão”, “jubilado (a)”, “evasão universitária” e “mudança de curso”.

Vale ressaltar que o Departamento de Administração Acadêmica (DAA) é uma subunidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que é responsável pela coordenação geral dos cursos de graduação da UFS, tendo como objetivo geral planejar, coordenar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas e científicas relacionadas ao ensino da

graduação. Dessa maneira, o DAA é o responsável pelo controle e execução de atividades relacionadas com a administração acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, exercendo suas funções com apoio dos seguintes órgãos: Divisão de Controle Acadêmico, Divisão de Registro, Documentação e Arquivo e Divisão de Concursos e Vestibulares. A PROGRAD acompanha o (a) estudante desde antes do seu ingresso na UFS, pois é a responsável pela realização dos processos seletivos para entrada na Universidade (atribuição da DCV, vinculada ao DAA) e pela matrícula dos aprovados, tanto na modalidade presencial quanto na a distância.

As respostas da PROGEP, após análises, também se apresentavam incompletas, como: das solicitações feitas não houve respostas referente a “religião”, “cor/raça”, “número de filhos (as)” e “cargo (s) ocupados (s)”, porque não são considerados relevantes no cadastro dos (as) docentes da UFS. A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) está ligada diretamente ao Reitor da UFS e é o órgão responsável pela administração e desenvolvimento do capital humano da Universidade, dentre as suas diversas atribuições atua frente aos desafios impostos pelo contexto globalizado, no âmbito do serviço público, guiando a prática dos profissionais que constroem a Instituição para os objetivos organizacionais, em especial a oferta do ensino superior público de qualidade e a consolidação de uma universidade socialmente referenciada.

O universo (população) da pesquisa integra atualmente o Departamento de Educação Física da UFS e foi escolhido por ter o primeiro e mais antigo curso de graduação oferecido na área de Educação Física, em detrimento de outras instituições de ensino superior, no Estado de Sergipe. O Curso foi fundado em 1975, e, desde então, vem promovendo a formação de professores (as), tornando-os (as) atuantes em múltiplos espaços de intervenção, como: escolas, academias, clubes e outros campos, e também por apresentar, mediante o referencial teórico abordado, estreita relação com as temáticas gênero e sexualidade humana, diferentemente dos demais cursos de licenciatura oferecidos pela UFS. Possui atualmente no seu quadro de professores (as) efetivos (as), um total de 30 professores (as) e um que encerrou o contrato de professor substituto, sendo que dos 30 professores (as) efetivos, 13 são direcionados (as) para lecionar no Curso de Licenciatura em Educação Física, mas, no período das entrevistas, quatro estavam afastados (as) para curso fora do Estado de Sergipe, restando, então, nove professores (as) ativos no curso. Como também, possuía um total de oito alunos (as) concluintes matriculados (as) no segundo semestre de 2015, no curso de Licenciatura em Educação Física.

O campo empírico para o acesso (às informações) e a realização das entrevistas semiestruturadas abrangeu quatro professores e quatro alunos (as) concluintes matriculados (as) no Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UFS.

No processo de amostragem da pesquisa, foram selecionados (as) os (as) professores (as) efetivos (as) que possuíam o maior tempo de serviço no Curso de Licenciatura do Departamento de Educação Física e entre os (as) alunos (as), os critérios utilizados foram que fossem matriculados (as) e concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UFS; além disso, pretendeu-se dividir a quantidade de entrevistados (as) respeitando a equidade de gênero, na busca de oferecer um tratamento igual e equilibrado entre homens e mulheres, nos seus depoimentos. Todavia, vale ressaltar que inicialmente estabeleceu-se em ter como público alvo, apenas os (as) professores (as) do curso de Licenciatura em Educação Física, mas, no decorrer da pesquisa, o mesmo foi ampliado, para que os (as) alunos (as) concluintes matriculados (as) também pudessem participar das entrevistas e com isso houvesse um possível confronto entre suas experiências frente à formação docente no curso.

Dessa maneira, mediante os critérios de seleção para pesquisa, não foi possível manter a equidade de gênero entre os (as) professores (as), pois as duas professoras que lecionam no Curso de Licenciatura em Educação Física, fazem parte dos (as) quatro professores (as) que estão afastados (as) para curso fora do Estado de Sergipe, resultando inicialmente como público alvo nove professores (homens) ativos no curso, porém, desse quantitativo de professores, apenas dois professores foram encontrados nas dependências do DEF/UFS, e os demais já estavam em gozo de férias; os outros dois professores que foram contatados via ligação telefônica para seus aparelhos celulares, porque os professores localizados no DEF/UFS foram autorizados e cederam seus números telefônicos para o pesquisador, perfazendo um total de quatro professores (homens) entrevistados, enquanto que os outros cinco professores não participaram da amostragem, devido à falta de seus e-mails, números telefônicos e endereços domiciliares, pois a Chefia do DEF/UFS não estava autorizada a repassá-los para o pesquisador contatá-los.

A turma de alunos (as) concluintes matriculados (as) no segundo semestre de 2015 na Licenciatura, que era formada por um aluno e sete alunas, perfazendo um total de oito alunos (as), também já estavam em gozo de férias, mas foi possível encontrar um aluno ainda nas dependências do DEF/UFS, que se prontificou a participar da entrevista e conseguiu apresentar o pesquisador aos demais alunos (as) concluintes por meio da criação de um grupo no aplicativo Whatsapp, para que pudesse expor o propósito da pesquisa e a importância da entrevista nesse processo, com isso, resultou um total de quatro alunos (as) concluintes que

aceitaram participar das entrevistas, sendo um aluno e três alunas, inviabilizando também utilizar-se com eles (as) a equidade de gênero.

Os roteiros de entrevistas semiestruturadas (Apêndices D e E) elaborados pelo pesquisador e utilizados nesta pesquisa indicaram cinco aspectos que englobariam seus objetivos: 1) a representação no e para o DEF; 2) a regulação no e para o DEF; 3) a produção social no e para o DEF; 4) a identidade no e para o DEF e; 5) o consumo no e para o DEF. Com esses roteiros de entrevistas organizados em cinco blocos, que, quando somadas as suas perguntas, totalizaram 16 questões, divididas em 15 questões comuns para ambos os grupos e uma questão exclusiva para os grupos de entrevistados (as); como isso, o pesquisador pôde conduzir as entrevistas tranquilamente, sem interrupções nos seus questionamentos, pois já estavam todos descritos no mesmo; mas o que ocorria de salutar também era quando, a partir de uma resposta dada pelo (a) entrevistado (a), havia a possibilidade de elaborar outras perguntas com suas possíveis respostas, além dos entrevistados (as) complementarem respostas dadas anteriormente, o que acabava incrementando os depoimentos proferidos tanto pelos professores quanto pelos (as) alunos (as) concluintes matriculados (as).

As entrevistas tiveram duração em média de 62 minutos, havendo uma oscilação entre 51 e 75 minutos, ademais, foram agendadas com datas e horários definidos pelos professores e alunos (as) concluintes. Os agendamentos para as entrevistadas foram realizados via ligação telefônica para suas residências e/ou aparelhos celulares, pois já se encontravam em gozo de férias, mas assim mesmo se prontificaram a colaborar com a pesquisa. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em suas residências e nos locais de trabalho, como também, foram privilegiadas na pesquisa, utilizando-se o gravador como apoio para registrar as suas expressões verbais (falas). Todavia, procurou-se preservar o anonimato dos (as) respondentes, o qual foi estabelecido no acordo assinado através do termo de consentimento (Apêndice F) entre pesquisador e entrevistados (as).

De acordo com Trivínõs (1987, p. 137-138)

[...] não poderíamos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a Coleta de Dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios 'neutros' que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Se aceitamos este ponto de vista, da 'neutralidade' natural dos instrumentos de Coleta de Dados, é possível concluir que todos os meios que usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo [...].

Mas, sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico,

apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações [...].

Ainda segundo Trivinõs (1987, p. 146),

[...] podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As representações obtidas por meio da entrevista englobam tanto as experiências quanto o sentido que os atores atribuem a elas. A relação entre experiência vivida e construção social significa a reinterpretação discursiva dos diferentes atores sobre a sua realidade. A realidade neste contexto se reapresenta vestida de símbolos, imagens e palavras. Segundo Chombart de Lauwe (1979), as percepções – representações - são um excelente teste projetivo do sistema de valores e aspirações de uma sociedade. Para que se possa entender a complexidade da sociedade, deve-se considerar que as ideias e os valores podem ser transformados pelas representações individuais e coletivas, compondo um sistema de múltiplos níveis. Entrelaçadas às representações individuais, relacionadas à biografia de cada ator social, existem também as representações coletivas que são expressas por meio da linguagem, circulando nas mais diversas camadas da sociedade.

Na relação entre materialidades de vida, realidades e percepções – representações, elas se apresentam aos atores por mediações, valores e concepções socialmente construídas. Segundo Barthes (1992, p. 13), “[...] para identificar as representações culturais utilizadas por determinadas pessoas, devemos nos voltar para o conhecimento e para o discurso que essas pessoas empregam para interpretar e objetivar suas vidas”. Nesse sentido, “[...] as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tais como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Após a transcrição dos relatos dos professores e alunos (as) concluintes foram feitas as análises qualitativas que resultaram em categorias a partir de cada aspecto focalizado na entrevista, através das quais os conteúdos tiveram como critérios, nas respostas dos professores e alunos (as), seus pontos de convergência, divergência e isolados (diferente das

demais relatadas). Quanto à análise e interpretação dos dados obtidos pelas técnicas de coleta de dados, Gil (1987, p. 166) expõe que:

[...] estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. [Mas] nos estudos de caso não se pode falar num esquema rígido de análise e interpretação.

Para a análise dos dados foi priorizado o método de análise do conteúdo. Conforme Bardin (1991), a análise do conteúdo se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e, acrescentando-se, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios e diretrizes, que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Para Triviños (1987, p. 158-160; suprimimos, acrescentamos),

[...] a Análise de Conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente [...]. [Nesse sentido,] voltamos a salientar que qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral.

Vale ressaltar que durante a análise de conteúdo dos depoimentos dos professores e alunos (as) concluintes, foi possível realizá-la a partir da ideia de “circuito da cultura universitária”, que possui os processos de representação, regulação, produção social, identidade e consumo, os quais são constituintes da “Cultura Universitária” e empregados nesta pesquisa. Os tais processos mencionados foram utilizados nos roteiros de entrevistas do pesquisador, tornando-se evidente e enriquecedor para pesquisa, pois todos (as) entrevistados (as) se reportavam às questões já respondidas independente de qual processo estava sendo objeto da conversa, no intuito de aprofundar ainda mais suas respostas, comprovando o quanto esses processos se entrelaçam e constituem a formação do indivíduo concretamente na cultura.

Quanto ao processo de coleta de dados da pesquisa, além de utilização de fontes bibliográficas, das entrevistas semiestruturadas com os professores e alunos (as) concluintes, foram também analisados documentos oficiais elaborados pelo Departamento de Educação Física da UFS, como: resoluções, pareceres, decretos, portarias, ofícios, monografias, anais, projeto pedagógico, ementário e atas de reuniões do Conselho Departamental e do Colegiado de Curso, no intuito de encontrar evidências que pudessem agregar nas discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física.

O período que demarcou inicialmente a pesquisa estava entre os anos de 2002 a 2012, e tinha como elementos norteadores para tal delimitação temporal, as Resoluções de n. 78 e 80/2006/CONEP/UFS, de 30 de agosto de 2006, respectivamente, que dividiram o Curso de Licenciatura Plena do Departamento de Educação Física da UFS, fazendo surgir no ano de 2007, os Cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física. A escolha desse marco temporal permitiu compreender como está ocorrendo a transição no curso, após sua divisão.

Mas, no decorrer das análises de monografias de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, que era inicialmente, entre os anos de 2002 e 2012, porém precisou ser alterado e ampliado seu período, devido a muitas delas não corresponderem ao ano de sua publicação com o de conclusão de seus (suas) respectivos (as) autores (as) egressos (as) do curso; por exemplo, o ano da monografia datava de 2002, porém, o (a) discente que era o (a) autor (a) tinha se formado (a) no ano de 2001, sendo esse problema resultante de deflagração de greve e/ou paralisação na Instituição de Ensino nesse período. Diante dessa situação, preferiu-se também ampliar o período de análise, até 2014, para abranger mais alunos (as) que se formaram dentro da “nova proposta” do curso de Licenciatura e, conseqüentemente, analisar mais monografias de conclusão de curso. Dessa maneira, em virtude da problemática detectada nas análises de monografias, alterou-se e ampliou-se o período de 2001 até 2014, tornando possível compreender quais são os enfoques (temas) mais relevantes e defendidos pelos (as) egressos (as) do curso, tendo em vista a coparticipação dos (as) professores (as) nos resultados finais por eles (as) apresentados (as), como produção de conhecimento.

No período de 2001 até 2014, se formaram 685 discentes no curso de Licenciatura em Educação Física, permitindo o pesquisador analisar somente 449 monografias de conclusão de curso, pois não foram encontradas as 236 que restavam, nos lugares e acervos pesquisados, como: no DEF/UFS, na Biblioteca Central (BICEN) da UFS, no Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer de Sergipe (CEMEFEL) localizado no DEF/UFS e no acervo do Professor Dr. José Américo Santos Menezes lotado no DEF/UFS. Já, as 449

monografias encontradas, todas foram catalogadas e depois digitalizadas, contendo especificamente nas digitalizações, apenas “título”, “autor (a)”, “resumo” e “conclusão” de cada uma delas, resultando num total de 1.817 digitalizações, além de também encontrar durante a triagem, 56 monografias de conclusão de curso dos (as) alunos (as) que participaram do Programa de Qualificação Docente (PQD) pelo DEF/UFS, resultando em mais 217 digitalizações, porém, essas monografias do PQD/DEF/UFS não fazem parte das análises desta pesquisa, mas para uma futura pesquisa.

É válido salientar que a Disciplina Seminário de Monografia foi inserida na grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, mais precisamente, no segundo semestre letivo de 1993, após a aprovação das Resoluções nºs 13/92 e 04/93/CONEP/UFS, de 24 de setembro de 1992 e 18 de março de 1993, respectivamente, e alterada pela Resolução nº 80/2006/CONEP/UFS, de 30 de agosto de 2006, sendo designada atualmente no Curso de Licenciatura como Disciplina Monografia II, no intuito de contribuir para elaboração das monografias e defesa pelos (as) discentes na conclusão da graduação.

Outras análises também foram realizadas, como: nos anais da Semana de Educação Física, evento pedagógico-científico promovido pelos (as) professores (as) do DEF/UFS, que se realiza há pelo menos 14 anos, no intuito de revelar, se possível, quais são os debates já realizados nas temáticas de gênero e sexualidade durante as suas programações. A I Semana de Educação Física foi idealizada pelos (as) professores (as) do Departamento de Educação Física da UFS e realizada nas dependências do próprio DEF, em 1999, e, desde então, se mantém efetiva, apesar de sofrer alguns percalços durante essa jornada, como foi possível constatar nas análises, pois esse evento era para estar em sua 15ª edição, no ano de 2014, porém, oficialmente se encontra na sua 10ª edição, que foi realizada no ano de 2013. A pretensão do evento pedagógico-científico é congrega professores (as), acadêmicos (as) e alunos (as) de diversas instituições e níveis de ensino, com fins de aprofundar as discussões travadas no cenário nacional, articulando-as às problemáticas e particularidades regionais, sendo notadamente direcionada ao campo da Educação Física escolar.

Quanto aos anais do evento, não foi possível localizar todos os exemplares, pois os (as) professores (as) organizadores (as) não possuíam o material arquivado, dessa forma, apenas foi obtido o acesso de algumas programações por meio de site de busca, como também alguns exemplares que fazem parte de uma Coleção que tem a finalidade de publicar os temas debatidos nas palestras e mesas redondas da Semana de Educação Física dentre outros, intitulada de “Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes”, que pretende ser uma série de publicações, com periodicidade anual, destinada à divulgação da produção

acadêmico-científica que trata da problematização das práticas escolares e não escolares da Educação Física em diferentes subtemas. O primeiro volume da Coleção teve seu lançamento em 2007, e atualmente se encontra em seu 7º volume, que foi publicado em 2014, mas sendo resultante da programação da X Semana de Educação Física do DEF/UFS, realizada no ano de 2013.

Dentre os anais aos quais se teve acesso e foram analisados, como os da II; V; VI; VII; VIII; IX e X Semana de Educação Física, nenhum sugeriu ou mencionou as temáticas gênero e/ou sexualidade como proposições para o debate durante esses anos de realização, notando-se claramente a falta de interesse e/ou silenciamento por parte dos (as) organizadores (as) do evento no DEF/UFS, em promover ou incentivar discussões das temáticas em questão.

Analisando também o ementário das disciplinas obrigatórias do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, e após a divisão do mesmo, sendo agora considerado Curso de Licenciatura em Educação Física, pôde-se constatar, por meio das respectivas Resoluções nºs 19/2011/CONEPE; 80/2006/CONEP; 04/1993/CONEP e 13/1992/CONEP, que se encontra registrada a temática sexualidade na ementa da disciplina Filosofia, Educação e Corpo, ofertada no segundo semestre do curso e é pré-requisito para as disciplinas Conhecimento e Cultura Escolar e a disciplina Pesquisa e Docência em Educação Física I, ofertadas no terceiro semestre. Entretanto, o que se estranha é que essas últimas, embora obrigatórias, não enunciam a temática sexualidade em suas ementas. Ademais, a disciplina Filosofia, Educação e Corpo é pré-requisito da disciplina Educação e Estética, de caráter optativo no curso, porém não possui também a temática sexualidade em sua ementa.

É válido salientar que a disciplina Filosofia, Educação e Corpo já era ofertada no curso de Licenciatura, desde o ano de 2006, contudo, somente com a alteração no ementário das disciplinas, mediante a Resolução nº 19/2011/CONEPE, de 01 de março de 2011, é que a temática sexualidade foi inserida em sua ementa. Mediante esse indício de discussão da temática sexualidade no curso, proporcionou a indagação sobre que abordagem está sendo disseminada durante suas aulas? Por outro lado, já demonstra, mesmo que de maneira acanhada, um avanço e abertura dessa discussão no curso de Educação Física da UFS.

As ementas das disciplinas são textos curtos redigidos no formato dissertativo que definem as diretrizes gerais que os (as) professores (as) devem seguir ao planejarem de maneira sucinta, contextualizando e sumariando os conteúdos programáticos de seus cursos dentro da disciplina.

Quanto à análise do quantitativo de alunos (as) que ingressaram e concluíram o curso de Licenciatura pautado na perspectiva de gênero, constatou-se que durante o período de 2001

até 2014, de acordo com a relação fornecida pelo DAA/UFS, a maioria foi de alunas (mulheres) em detrimento dos alunos (homens), sendo que, de um total de 685 discentes que concluíram o curso, 379 são alunas (mulheres) e 306 são alunos (homens), trazendo a tona, como pauta de discussão sobre esse aspecto, a feminização no magistério. No que diz respeito às análises das atas de reuniões do Conselho Departamental e do Colegiado de Curso de Licenciatura, que compreenderam os anos, de 2002 até 2012, não foi constatada a presença de professora (mulher) assumindo a Chefia tanto do Departamento quanto do Colegiado de Curso, durante o período em questão.

Procurou-se também nas análises a distinção entre gênero e sexualidade, pois enquanto os movimentos sociais e a academia fazem emergir a sexualidade e o gênero como questões para intervenção e investigação empírica e teórica, a crescente preocupação internacional por temas como saúde reprodutiva feminina e masculina e, mais recentemente, a epidemia da SIDA (PARKER e BARBOSA, 1996, p. 08) “[...] promoveu uma intersecção com as agendas de pesquisa construídas em torno das preocupações feministas, gays e lésbicas de tal forma, que [...] o estudo da sexualidade e sua dimensão social e política emergissem como centrais ao debate que teve lugar na sociedade no final [do século XX]”.

Importante destacar como uma constante nos textos das Ciências Sociais sobre sexualidade, a partir da década de 1990, é a presença do gênero como categoria fundante

[...] no modo como a experiência sexual é vivenciada pelos sujeitos, na medida em que as trajetórias masculinas e femininas são radicalmente distintas, não exatamente pelas diferenças estampadas em seus respectivos corpos, mas, sobretudo, em função da maneira como as expectativas e as aspirações em relação à experimentação sexual são marcadas pelo gênero na tradição ocidental (HEILBORN; BRANDÃO, 1999, p.11-12).

A identidade de gênero e o exercício da sexualidade, assim, seriam tão inevitavelmente imbricados que se optou por reunir comentários sobre as obras dedicadas tanto à identidade de gênero, de maneira mais ampla, quanto às que discutem a orientação sexual. As trajetórias de ambos os campos de estudos (do gênero e da sexualidade), no Brasil, estão ligadas por terem recebido grande impulso com a eclosão de movimentos sociais na década de 1970, como o feminista, o de liberação sexual, e, mais tarde, o movimento homossexual. Dessa forma, um panorama dos estudos que aludem aos movimentos sociais e à luta pelos direitos relativos a gênero e sexualidade possibilita, em seguida, examinar processos de construção de identidades feminina e masculina. As universidades têm o poder de regular diversos aspectos do ambiente de aprendizado, a fim de torná-lo protetor e

apoiador, e as escolas também podem agir como centros de apoio social, instituições de confiança que podem estabelecer um elo entre crianças, pais, famílias e comunidades e outros serviços (como os serviços de saúde). Entretanto, as universidades somente serão efetivas se puderem assegurar a proteção e o bem-estar de seus alunos e funcionários, se fornecerem intervenções relevantes de ensino e aprendizado e se associarem a serviços psicossociais, sociais e de saúde.

A estrutura da pesquisa foi sistematizada em cinco seções: A primeira seção apresenta uma síntese dos principais pontos da pesquisa. A segunda seção aborda a relação existente entre gênero e sexualidade, a partir da perspectiva dos estudos culturais, concebendo a cultura universitária e o circuito da cultura universitária como imprescindíveis na compreensão do processo de formação (identidade) do indivíduo universitário. A terceira seção analisa a relação entre gênero, sexualidade e Educação Física no âmbito educacional brasileiro, mais precisamente, na educação básica atrelada a formação docente. A quarta seção dá visibilidade às experiências vividas pelos (as) professores (as) e alunos (as) concluintes matriculados (as) no Curso de Licenciatura do DEF/UFS, atrelando seus depoimentos a outras análises realizadas no decorrer da pesquisa, como o ementário, monografias de conclusão de curso, evento pedagógico-científico e Catálogo de cursos de graduação 2012 da UFS. E, finalizando, a quinta seção apresenta o resultado da pesquisa, incluindo sugestões que podem contribuir para melhoria e fortalecimento do Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UFS quanto a inserção das temáticas gênero e sexualidade na formação docente.

2 OS PROCESSOS DA CULTURA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA SOCIEDADE

A presente seção analisa as mudanças e/ou transformações que vêm ocorrendo epistemologicamente no entendimento de cultura e seus processos constitutivos como representação, identidade, regulação, produção e consumo na sociedade, e, *a posteriori*, relacionou com a cultura universitária, questionando especialmente para esta pesquisa, como eles estão sendo incorporados pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), principalmente no que se refere à produção social das identidades de gênero e sexualidade na e para a formação docente.

Mas, vale destacar, que a pesquisa tinha inicialmente outro enfoque cultural, que foi sendo alterado durante a leitura do referencial bibliográfico analisado, cuja inspiração temática era desenvolvê-la a partir da ideia de cartografia, procurando, dessa forma, constituir um cenário em que os (as) professores (as) do DEF/UFS pudessem apresentar como ocorrem suas relações cotidianas no campo profissional, sem se desprenderem de suas subjetividades, principalmente, quando se referem às questões de gênero e sexualidade na e para a formação docente.

Para Farina (2008), a ideia da cartografia como uma prática do conhecer é deleuziana. Deleuze e Guattari (1995) se apropriaram de uma palavra do campo da Geografia para referir-se ao traçado de mapas processuais de um território existencial. Um território desse tipo é coletivo, porque é relacional; é político, porque envolve interações entre forças; tem relação com uma ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; e vincula-se a uma estética, porque é através dela que se dá forma a esse conjunto, constituindo um modo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial. Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências.

Deleuze e Guattari (1995) não estabelecem a cartografia como metodologia de pesquisa com etapas formuladas e procedimentos específicos. Porém, a cartografia tem sido entendida por seus praticantes como um modo de pesquisar objetos processuais, como os modos de subjetivação e os processos de formação, por exemplo. Por isso, cartografar o subjetivo tem relação com atender às conexões que ele estabelece com o mundo no presente. Nessa perspectiva, a cartografia pretende aceder não somente às formas constituídas da subjetividade, mas ao campo de forças que as constitui – ao diagrama, segundo Foucault, ao território intensivo, segundo Deleuze, à micropolítica, segundo Guattari. Ou seja, pretende

aceder à dimensão das forças que constituem e desfazem as formas subjetivas permanentemente em formação.

Nesse sentido, quanto ao campo de forças, Pan (2007, p.01, acrescentamos) afirma que “[...] o estudo da [sexualidade e gênero] pode nos fazer mais receptivos e conscientes em nossas relações interpessoais, contribuindo, desta forma, para incrementar o grau de intimidade e satisfação sexual em nossa vida”. Pautada nessa ideia de cartografia de Deleuze, a pesquisa tinha como proposta inicial conhecer a cultura universitária que está posta no “território existencial”, intitulado Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS), por meio dos (as) professores (as) pertencentes a ele, além disso, Viñao Frago e Escolano (1998) também vão apresentar e reforçar a ideia que dentro de um determinado ambiente educacional exista a presença de um currículo “invisível ou oculto”, que possui tanta força para educar seus (as) alunos (as) quanto o currículo formal traçado pela própria Instituição. Dessa forma, pretendia expor como vem acontecendo o trato para as questões temáticas gênero e sexualidade na e para formação docente no DEF/UFS.

Porém, com a revisão bibliográfica realizada, a pesquisa redirecionou seu enfoque cultural, pois existem várias discussões epistemológicas sobre a concepção de cultura e que, a partir delas, também surgiram outras discussões que são pertinentes e necessárias ao seu entendimento, como: os processos de representação, identidade, regulação, produção e consumo, que podem ser também atrelados às questões de gênero, sexualidade humana, cultura universitária e formação docente, pois vários (as) pesquisadores (as), dentre eles (as) estão Clifford Geertz, Stuart Hall, Antonio Hohlfeldt, Paul du Gay, José Carlos Rodrigues, Tomaz Tadeu da Silva e Kathryn Woodward, consideram a cultura e seus processos constitutivos como categorias de análise relevantes para o novo milênio, compreendendo que elas não se esgotam em si, como no passado.

Para Geertz (1989), a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas é também local, uma vez que é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico. Existem vários indícios de uma “revolução cultural” na qual os domínios do que se costumava designar como “cultura” expandiram-se e diversificaram-se de uma forma jamais imaginada.

De acordo com Hall (1997a), a cultura no seu sentido epistemológico repousa nas mudanças de paradigmas que a “virada cultural” provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social. Um aspecto disso é a expansão da “cultura” a um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas. Por isso, fala-se em “cultura” do trabalho, “cultura” da masculinidade, “cultura” da desregulamentação, até mesmo de uma “cultura” do em forma, e ainda mais desconcertante de uma “cultura” da magreza.

Isto sugere que cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas, determinando sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo cultura está sendo aplicado às práticas e instituições, que manifestamente não são parte da “esfera cultural”, no sentido tradicional da palavra. De acordo com esse enfoque, todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão “cultural”.

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo.

Para Hall (1997a), certamente, há práticas políticas que se referem ao controle e ao exercício do poder, da mesma forma que existem práticas econômicas, que se referem à produção e distribuição dos bens e da riqueza, e cada uma está sujeita às condições que organizam e regem a vida política e econômica das sociedades. Agora, o poder político tem efeitos materiais muito reais e palpáveis, contudo, seu verdadeiro funcionamento depende como as pessoas definem politicamente as situações.

Por exemplo, até recentemente, as relações familiares, de gênero e sexuais eram definidas como fora do domínio do poder: isto é, como esferas da vida nas quais a palavra “política” não tinha qualquer relevância ou significado. Teria sido impossível conceber uma “política sexual” sem que houvesse alguma mudança na definição do que consiste o âmbito “político”. Da mesma maneira, desde que o feminismo redefiniu “o político”, como por exemplo, o pessoal é político, é que passou a reconhecer que há uma “política da família”, e isto é uma questão de significado, no qual o político tem a sua dimensão cultural.

Atualmente, para os (as) autores (as) analisados (as), o entendimento de cultura extrapola o antigo discurso de que as práticas sociais são estáveis, fixas, dentro das sociedades, pois ela representa categoria de análise que se apresenta completamente

indefinida, incompleta, principalmente quando se observa que cada local/ambiente de convivência entre os seres humanos, os sujeitos que ali estão inseridos, possui características identitárias peculiares e comuns a eles, que os diferenciam dos demais sujeitos que estão em seu entorno.

Como por exemplo, os sujeitos pertencentes a um Estado podem se apresentar com diversas e/ou múltiplas culturas e identidades que os diferem dos demais Estados de um País/Nação, e, dentro de um Estado, os sujeitos podem ter diversas e/ou múltiplas culturas e identidades que os diferem entre as regiões e municípios de sua jurisdição, e assim por diante.

Nesse aspecto, Hall (2006) afirma que a globalização desloca os conceitos de tempo e de espaço, que são fundamentais para as identidades, criando geografias imaginárias e permitindo amplos fluxos culturais entre as nações. Ao mesmo tempo, há um renovado interesse pelo local, na qualidade de nova articulação com o global. A mistura étnica que a globalização permite e provoca gera uma pluralização cultural cujos efeitos podem ser: a contestação da identidade estabelecida tradicionalmente; o alargamento do campo das identidades, muitas vezes com o recuo de algumas identidades que se tornam mais defensivas (ver a Europa contemporânea, em especial França e Áustria); e a produção de novas identidades.

Para Hohlfeldt (2000), a globalização, assim, contesta e desloca as identidades fechadas e centradas em si mesmas, sobretudo a partir do que ele denomina identidades em transição. Haveria, assim, a se identificarem as identidades de tradição, e as identidades de tradução, desenvolvidas por aqueles que se dispersam da terra natal e têm a nítida consciência de que não há mais como regressar a ela. Embora detendo fortes vínculos com a terra pátria, não têm qualquer ilusão de retorno ao passado. Negociam, assim, com as culturas em que são recebidos, constituindo as chamadas culturas híbridas.

A resistência a esse movimento ou tendência é o revival que se pode traduzir na valorização da etnia ou na religião (o fundamentalismo islâmico, por exemplo), mas que significa o isolamento. Ainda para Hall (2006), a mudança estrutural está transformando as sociedades modernas desde o final do século XX, e está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando as identidades pessoais, abalando a ideia que se tem de nós próprios como sujeitos integrados. A perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento ou descentração dos indivíduos, tanto de

seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constituiu-se numa “crise de identidade” para o indivíduo.

Para Rodrigues (1983), a cultura, distintivo das sociedades humanas, é como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Puramente convencional, esse mapa não se confunde com o território: é uma representação abstrata dele, submetida a uma lógica que permite decifrá-lo. Viver em sociedade é viver sob a dominação dessa lógica, e as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência. Pode-se, então, inferir que, se a vida coletiva, como a vida psíquica dos indivíduos, se faz de representações, ou seja, das figurações mentais de seus componentes – sendo, então, a sociedade, de natureza intelectual – o seu conhecimento requer uma teoria social do conhecimento.

De acordo com Dornelles (2010), a cultura é construída por estruturas de significado socialmente estabelecidas, que se produzem e reproduzem através de sistemas simbólicos que são sistemas de representação, dentre os quais está a publicidade. Ela se apropria de elementos culturais fazendo com que o público se identifique com o objeto publicitário, assim, pode-se concebê-la como um sistema simbólico onde se veem representadas determinadas identidades, o público alvo.

Para Rodrigues (1983), historicamente, os sistemas de representação existentes não podem ter se originado senão de sua efervescência no relacionamento entre os indivíduos e dentro dos grupos sociais; mas, ao mesmo tempo, eles regulam esse relacionamento, de forma que as questões relativas ao seu nascimento – como na anedota do ovo e da galinha, ou como o problema da origem do mundo para os nossos cientistas naturais – não pode ser colocado em termos de uma relação causal simples, mecânica e puramente empírica.

O fato é que, uma vez constituídos, os sistemas de representações e sua lógica são introjetados pela educação nos indivíduos, de forma a fixar as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe, garantindo, dessa maneira, para o sistema social, certa homogeneidade. Essas categorias do pensamento coletivo são, pois, verdadeiras instituições fixadas nas almas pelo processo de socialização.

Dessa forma, para Rodrigues (1983), os sistemas de representação, mesmo de natureza prática ou teórica, atuam como uma grade que se estende sobre o mundo, buscando classificá-lo, codificá-lo e transformar suas dimensões sensíveis em dimensões inteligíveis. São como uma rede, cujas malhas instituem os domínios da experiência sobre um terreno antes indiferenciado e estabelecem os limites dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos; como códigos constituídos, aplicam-se a esses componentes para decifrá-los, pois, ao dividir

os domínios da experiência, os sistemas de representação estabelecem cortes e contrastes e instituem diferenças. Saussure (1970) ensinou que a diferença faz o sentido: a partir daí, as coisas, os comportamentos, os pensamentos e os sentimentos se constituem em mensagens significantes.

Se os sistemas de representação funcionam dessa maneira, são, pois, sistemas de classificação. Nesse sentido, isto que as pessoas chamam normalmente de “mundo real” é inconscientemente construído a partir dos códigos da sociedade. O cérebro humano seleciona e processa as informações que lhe oferecem os órgãos dos sentidos segundo um “programa” que lhe é introjetado pela socialização. A consciência individual tem a impressão de estar lidando com um mundo intrinsecamente ordenado. Entretanto, essa ordem postulada pela Cultura não se confunde com a ordem da Natureza, nem é apenas uma substituição de uma ordem natural por outra que não o seja; também não é um ordenar específico de coisas já existentes no mundo: ela institui no mundo novos elementos imprevisíveis, inconhecíveis e mesmo inexistentes, sem a lógica que lhes é imposta.

Se essa estruturação que ordena o mundo e as relações sociais não está no mundo como realidade objetiva, mas figura como fenômeno psíquico, consciente ou não, nas mentes dos indivíduos, e se a ordenação é culturalmente variável segundo as diferentes sociedades, que a introduzem nas mentes dos indivíduos, ela só pode ser de natureza abstrata e conceptual. Nesse aspecto, para o entendimento de representação desta pesquisa, adotou-se a definição de Hall (1997b), a qual foi mais bem concebida e concisa, em que o termo “representação” envolve a compreensão de como uma língua de trabalho e sistemas de produção de conhecimento, em conjunto, trabalham para produzir e movimentar significados. A representação não apenas media o conhecimento consumido pelas pessoas, mas também afeta o conhecimento através da fragmentação, negando assim que a representação constrói o conhecimento.

Para Hall (1997b), as abordagens de representação são classificadas como reflexivas, intencionais e construcionistas. A reflexiva é centrada no objeto, com a abordagem refletindo, mimetizando o objeto. A intencional sustenta-se através da fala do autor, pois ele dá significados às coisas, claro que não poderia ser a única fonte de significados, pois assim cada indivíduo poderia ter uma linguagem separada dos demais. Na abordagem construcionista, as coisas não significam, constrói-se seu significado, utilizando os sistemas de representação.

De acordo com Silva (2009), a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação,

uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Nesse aspecto, o poder não se relaciona somente a um poder físico, bélico ou que se manifeste diretamente entre as pessoas. Esse poder é implícito, presente nas sombras, arredo, pois está em todas as relações das pessoas, permanentemente, e provoca estímulos e incômodos que obrigam a uma mudança de posição do indivíduo para fora de sua zona de conforto. E mais, esse poder ainda é atrativo, ele consegue despertar o desejo. “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2002, p. 08). E isso também ocorre quando se relaciona com a identidade de gênero e sexualidade.

Para Silva (2009), é aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “identidade é isso”.

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação.

Para Hall (1997a, p. 08 suprimimos; acrescentamos; destaques no original),

[...] o que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um ‘eu verdadeiro e único’, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns [discursos] – em resumo, de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos *identificarmos* [...]. O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como

sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Isto, de todo modo, é o que significa dizer que se devem pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite se posicionar no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que se subjetive (dentro deles). As chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque a compreensão de todo o processo teve que ser completamente reconstruído, devido ao interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém.

De acordo com Silva (2009, p. 75-76; suprimimos),

[...] nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. [...] Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui como resultado) são produzidas [...].

Para Silva (2009), além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Ademais, dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são elementos da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Os indivíduos é que as fabricam, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Por outro lado, a identidade e a diferença são o resultado de atos de criação linguística, pois significa dizer que elas são criadas por meio de atos da linguagem. Isto parece uma obviedade, mas os indivíduos tendem a tomá-las como dadas, como fatos da vida, com frequência esquecem que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que se instituem a identidade e a diferença como tais.

Daí a relevância das discussões sobre as categorias de análise cultura e seus processos constitutivos na sociedade, principalmente o de identidade, pois ajudam a compreender que os sujeitos pertencentes a um determinado lugar/ambiente, não necessariamente seguem as mesmas normas, leis e valores morais “impostos” para eles como um todo, demonstrando que apesar de os sujeitos conviverem num único local, ainda assim, conseguem se diferenciar uns dos outros. Por isso é importante o debate no sentido de apreender como a cultura universitária vem contribuindo para a produção de identidades de docentes e discentes e seus reflexos na identidade de gênero e sexualidade.

E na mesma linha de raciocínio sobre identidade e diferença, Silva (2009, p. 81) expõe que,

[...] na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas [...].

Ainda de acordo com Silva (2009, p. 84-85),

[...] o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. A teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la quanto aqueles que impedem sua fixação. Têm sido analisadas, assim, as identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais, as identidades raciais e étnicas. Embora estejam em funcionamento, nessas diversas dimensões da identidade cultural e social, ambos os tipos de processos, eles obedecem a dinâmicas diferentes. Assim, por exemplo, enquanto o recurso à biologia é evidente na dinâmica da identidade de gênero (quando se justifica a dominação masculina por meio de argumentos biológicos, por exemplo), ele é menos utilizado nas tentativas de estabelecimento das identidades nacionais, onde são mais comuns essencialismos culturais.

“Nessa perspectiva, podemos fazer uma síntese, descrevendo o que a identidade - tudo isso vale, igualmente, para a diferença - não é e o que a identidade é” (SILVA, 2009, p. 96-97).

Para Silva (2009), primeiramente a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato, seja da natureza, ou seja, da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, pode-se dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Vale ainda ressaltar que, para Silva (2009) a teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não pode abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que pudessem parecer, esses nobres sentimentos impedem que se veja a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

Nesse aspecto, nota-se que quando se analisa a cultura de um determinado local/ambiente de convivência entre os sujeitos como, por exemplo, a cultura universitária, a mesma deve perpassar pelos processos de representação, identidade e produção social, porém, nesses processos também estão presentes os processos de regulação e consumo, para que possa ser compreendida em sua totalidade.

O termo cultura empregado nesta pesquisa entende que a sociedade está em constante mudança e/ou transformação, gerada principalmente pelos processos de regulação e consumo, no qual os sujeitos, a partir desses processos, promovem tensão/conflito mediante seus referenciais identitários, o que, por outro lado, torna-se também benéfico, pois impulsiona e aguça a humanidade na busca de outras identidades e valores sociais e morais.

De acordo com tais questões, e não pretendendo esgotar esta discussão, procurou-se exemplificar a reflexão de como os processos representação, identidade, regulação, produção social e consumo, constitutivos da Cultura, se entrelaçam e interagem simultaneamente na sociedade e na especificidade da UFS, de modo especial no DEF/UFS; a partir daí, buscou-se incluir as vertentes *gênero*, *sexualidade humana* e *poder* nessas discussões, sendo esses elementos da cultura, que a permeia de maneira “camuflada” ou “subliminar” e é mantida pelo discurso das Religiões e das Ciências Médicas.

Nessa perspectiva, procurou-se expor a trajetória do *corpo humano* através de sua *sexualidade humana*, *gênero* e *poder* na sociedade, relacionando-a às Religiões, às Ciências Médicas e seus discursos no mundo e no Brasil.

Porém, antes de se adentrar nas questões pertinentes às Religiões, às Ciências Médicas e aos seus discursos no mundo e no Brasil pela trajetória do corpo humano, faz-se mister, primeiramente, definir o que se entende como poder, pois segundo Chazel (1995, p. 214; suprimimos),

[...] poder é a capacidade de suprir desejos, vontades, objetivos, ainda que contra tais objetivos se oponham resistências de qualquer natureza. Assim, o poder é definido relacionalmente em referência a pessoas e a objetos. Numa relação entre A e B, A será poderoso se conseguir que B aja – de maneira mais ou menos consciente e voluntária, por comissão ou omissão – para que A atinja seus intentos. O mesmo se dá em relação ao objeto desejado – seja ele tangível ou intangível: o ator será mais ou menos poderoso, *nessa relação*, conforme esteja mais ou menos distante de conquistar o objeto desejado, qualquer que seja ele – uma posição social, um bem, um afeto. Essas considerações são propositalmente reducionistas e visam definir o que chamamos de poder. Evidentemente, o fenômeno é muito mais complexo na vida social, onde inúmeros indivíduos e objetos compõem uma vasta teia de relações. O importante é reter a noção de que o poder não é um atributo natural nem absoluto. [...] Ninguém é suficientemente poderoso a ponto de estar seguro de ser sempre o mais forte. Completaríamos dizendo que ninguém é completamente destituído de poder a ponto de sempre ser subordinado em qualquer relação que estabeleça.

Após esse entendimento sobre o que é “poder”, pode-se descrever a trajetória do ser humano, desde as sociedades primitivas ou rudimentares até a contemporaneidade em que o mesmo procurou e procura manifestar a sua sexualidade de acordo com cada época. Para retratar parte da história da civilização que caracteriza tais manifestações, pode-se observar que nas sociedades primitivas ou rudimentares ⁽⁷⁾ tudo o que era produzido era comum a todos, e seus valores eram distintos dos atuais.

⁽⁷⁾ De acordo com Nunes (1987), naquelas sociedades existia o culto à fertilidade representada pela “Deusa Mãe” ou “Terra Mãe”. A representação simbólica desses cultos manifestava-se pela veneração das partes sexuais femininas, mais especificamente a vagina, representada por um triângulo. A religião e a magia eram o aparelho

Porém, a sociedade antiga acabou com certas características das sociedades primitivas ou rudimentares, como por exemplo, os alimentos que cultivavam serem comuns a todos e distribuídos de forma igualitária, conforme as necessidades de homens, mulheres e crianças da comunidade.

[...] O sexo gradualmente perde seu caráter mítico e passa a ser mais ‘racionalizado’, mais conhecido e controlado. Distingue-se o sexo da reprodução e da fecundidade e é possível introduzir a noção de prazer. Esta distinção era uma dupla condição da mulher, a reprodutora e mãe e a mulher instruída nas artes do amor. [...] A divisão do trabalho social se acentua e o homem usurpa certos privilégios da mulher tomando em suas mãos o controle da produção e reprodução da vida (NUNES, 1987, p. 30, suprimimos).

Começa, então, a surgir uma sociedade dividida em classes sociais e *sexuais*. A origem dessa divisão foi discutida por Ponce (1992, p. 22) como tendo, “[...] provavelmente, uma dupla origem: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada”. Essas transformações trouxeram consigo as relações de dominação e submissão, que provavelmente foram fatores que desencadearam a repressão sexual. A divisão de papéis sexuais, por exemplo, estabeleceu-se com a descoberta da relação existente entre sexo e reprodução.

[...] A situação da mulher [...] sofreu modificações de vulto. Na comunidade primitiva, em que imperava o matrimônio grupal, ou um casamento facilmente dissolúvel, a paternidade era difícil de ser estabelecida, e a filiação, por esse motivo, se transmitia pela linha materna. O matriarcado sempre aparece junto a essas formas de comunidades formadas na propriedade comum do solo. Mas quando a domesticação dos animais provocou um aumento de riqueza social, a propriedade privada começou a substituir a coletiva: as terras foram repartidas entre os ‘organizadores’, e tiveram lugar grandes transformações. Para assegurar a perpetuidade da riqueza privada através das gerações e o benefício exclusivo dos seus próprios filhos - e não dos filhos dos outros, como ocorreria se o matriarcado tivesse subsistido - a filiação paterna substituiu a materna e uma nova forma de família, monógama agora, apareceu. Com ela, a mulher foi relegada a um segundo plano, passando a ocupar-se tão somente com funções domésticas, que deixaram de ser sociais [...]. A sua educação ao

conceptual desses povos e tudo era mística e culturalmente representado, como é visto até hoje entre os aborígenes da Austrália, os bosquímanos da África e outros povos coletores ou pastores chamados primitivos. O sexo era visto em certas sociedades, os fenícios, por exemplo, como elemento sagrado, religioso, um culto à fertilidade. A exaltação e a divinização do sexo feminino podem ser explicadas pela falta de relação adequada, na mente do homem primitivo, entre causa e efeito da fecundação, desconhecimento da paternidade e da relação entre o ato sexual e a gravidez pela falta de adequada noção de tempo. Entre tantas explicações afirma-se que este fato seja um dos princípios explicativos da matrilinearidade. Há, contudo, diversas maneiras de tratar o tema, matrilinearidade baseada no desconhecimento da paternidade, outra baseada no poder e nas relações econômicas. Esse segundo aspecto envolve a divisão social do trabalho. Pode-se afirmar, contudo, que nessa etapa, sexo, religião e trabalho estão em íntima relação com o fenômeno da vida.

mesmo tempo, passou a ser uma educação pouco superior à de uma criança [...] (PONCE, 1992, p. 29-30; suprimimos).

Outras transformações nos períodos subsequentes, como nas sociedades Medieval, Moderna e Contemporânea trouxeram e trazem consigo mudanças na maneira de atuação e controle por parte daqueles que administraram e administram as mesmas. Como consequências das transformações, grande parte da população continua sendo explorada e oprimida, nela inclusa a mulher e as demais minorias sociais, como por exemplo, a pessoa com deficiência e o (a) homossexual.

Pode-se destacar nesses períodos, como na Sociedade Medieval, também chamada de “civilização cristã”, que

[...] coincide com a desestruturação do mundo antigo com a queda do Império Romano e a emergência da igreja como instituição que catequiza e organiza o mundo bárbaro. A inspiração judaica, o platonismo ‘batizado’ e o maniqueísmo se mesclam no novo imaginário social lentamente construído pela Igreja através do enquadramento dos povos bárbaros na doutrina cristã. Isso se dá a partir do século V. Uma nova antropologia e teologia, o predomínio dos valores espirituais e morais, a superioridade do espírito e o estímulo ao medo das condenações eternas, tudo isso engendra uma nova compreensão da sexualidade e um novo comportamento sexual. O corpo é lugar da maldade demoníaca, ‘cárcere da alma’. Dominar o corpo e reprimir o sexo constitui ideal de vida cristã. A sexualidade passa novamente ao controle da religião, o celibato é ideal de perfeição e só permite expressão sexual com o sério propósito da procriação. A dimensão do prazer é perdida novamente. Nesta mentalidade cristã o sexo está preso à idéia de pecado, de ‘sujeira’, de maldade. A condenação do sexo favorece o enaltecimento do ideal celibatário sacerdotal e da virgindade, multiplicam-se conventos e mosteiros, a castidade é a maior ‘virtude’. Alguns autores vinculam o ideal celibatário da Igreja com a conservação das suas propriedades ameaçadas pelo direito de herança que caberia aos filhos numa estrutura familiar [...] (NUNES, 1987, p. 30-31).

Em meio às várias revoluções acontecendo nos continentes, principalmente no europeu, e tendo como marcos históricos a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, começam a surgir rupturas para com o mundo medieval com o advento da sociedade capitalista saindo das entranhas do feudalismo. Com isso, a sexualidade passou a ser encarada como uma grande fonte de energia que precisa ser desviada do sexo para o trabalho tendo o homem como seu produto.

Marcuse (1981) sustenta que a instauração da repressão sexual, tanto para homens como para mulheres, deu-se com a passagem para a vida grupal. A necessidade de trabalho sistemático para sustentar o grupo quebrou o equilíbrio do sistema. A energia necessária ao

trabalho precisava ser desviada de alguma outra atividade, então os prazeres individuais precisavam ser adiados; as necessidades do grupo se sobrepunham às necessidades individuais. Esse subjugo dos instintos não se deu como um processo biológico natural, mas foi resultado de um processo histórico-social imposto pelo próprio homem.

Segundo Foucault (1988, p. 109; suprimimos; acrescentamos), a sexualidade humana, no que se refere à repressão sexual, está dividida em duas rupturas,

[...] uma no decorrer do século XVII: [no qual há o] nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquivas obrigatórias do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem; a outra, no século XX; [...] é o momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a afrouxar [...].

Nunes (1987, p. 32), discutindo a cronologia da repressão sexual que num primeiro momento determinava que sobre o sexo devesse prevalecer o silêncio, e, num segundo, deveria ocorrer a liberação da palavra, expõe que não basta romper o silêncio, é necessário ultrapassar o antigo e repressor discurso, pois

[...] de nada adianta multiplicar a fala sobre o sexo e a quantidade das relações se não se alterou a qualidade da relação. O prazer mecanizado da sociedade de consumo, com bonecas de plástico vibradoras, a multiplicidade das posições e técnicas amorosas, estímulos e jogos só aprofundam o sentimento de fracasso. Só uma completa transformação nas relações humanas, a começar pelas relações de produção exploradas e alienantes fará transformar a dimensão atual da sexualidade humana.

Como se pode observar, na trajetória da humanidade, as desigualdades entre homens e mulheres são mantidas e evidentes desde a sociedade antiga, por meio da repressão sexual que é, segundo Chauí (1988, p. 77-78, suprimimos), entendida como

[...] o sistema de normas, regras, leis e valores explícitos que uma sociedade estabelece no tocante a permissões e proibições nas práticas sexuais genitais (mesmo porque um dos aspectos profundos da repressão está justamente em não admitir a sexualidade infantil e não genital). Essas regras, leis e valores são definidos explicitamente pela religião, pela moral, pelo direito e, no caso de nossa sociedade, pela ciência também. Justificativas diferentes, no decorrer da história de uma sociedade, decidem quanto à permissão e à proibição de práticas sexuais que possam conservar ou contrariar as finalidades que tal sociedade atribui ao sexo, ou seja, serão racionalizadas. [...] Assim, por exemplo, numa sociedade que considera o sexo apenas sob o prisma da reprodução da espécie, ou como função biológica procriadora, serão reprimidas todas as atividades sexuais em que o sexo genital for praticado sem cumprir aquela função [...].

De acordo com Chauí (1988), também são reprimidas as práticas que possam perturbar as finalidades atribuídas à procriação. Também são reprimidas a violação sexual de crianças por adultos, a curra e o estupro. Se, por um lado, a proibição e punição se referem aos aspectos de violência presentes nos atos referidos ao problema da gravidez indesejada e ao aborto, que não é aceito. Além disso, nesses dois casos há uma série de investigações (policiais) para averiguar se a mulher currada ou estuprada realmente não consentiu na relação sexual, o que indica a existência de uma desconfiança implícita acerca das mulheres, no tocante ao sexo. Desconfiança que atesta a presença difusa de uma repressão sexual mais sutil e quase invisível.

Chauí (1988, p.16-17; destaque no original) delimita a questão sexual na sociedade atual, da seguinte forma:

[...] no contexto moral fala-se para que seja estabelecida a fronteira entre o lícito e o ilícito, e no contexto religioso para a demarcação dos limites entre o pecaminoso e o não pecaminoso, no contexto científico, onde parecem desaparecer os juízos de valor e as condenações, fala-se para que o sexo possa ser administrado. Pertence ao campo da *saúde pública*. Nessa perspectiva, teremos que admitir que a mudança não significou um avanço da liberação sexual ou uma diminuição da repressão, mas a passagem a outras formas repressivas que servem ao propósito da ‘normalização’.

No entanto, na sociedade os campos da religião, da ciência, da moral, e também do direito, só agem dessa maneira para que a repressão sexual não acabe, porque se isto acontecer, a mesma perde todo seu poder para com os indivíduos a ela pertencentes, no que se refere ao seu controle do corpo humano, principalmente através do sexo.

[...] Ao longo da história humana [houve] a representação de sucessivos ou simultâneos corpos – compostos de linguagens, símbolos e imagens; o que [...] dificulta em *sermos nosso corpo*. Ou seja, quase sempre [acabou] somente tendo este ou aquele corpo ou vivenciando a corporeidade conforme as ‘necessidades’ de uma determinada época, segundo Assmann (1995). A compreensão da corporeidade permeia nestes aspectos, a observação das imagens, símbolos e linguagens corporais, que constroem-se (sic) no imaginário social, e que em última instância, determinam a vivência corporal afirma Santin (1997). Porém, as diferentes culturas, ideologias e organizações quase sempre arquitetaram um corpo humano que fosse conformista e adequado. Conforme lembra Assmann (1995) tivemos/temos: **a)** o ‘corpo jardim fechado’ [...] – predominou no Ocidente entre os anos 3.000 a.C. até por volta de 1.700 d.C.; **b)** o ‘corpo aberto e devassável’ [...] daquilo que se entende como ciência; **c)** o ‘corpo ajustável ao que se necessita’: corpo força de trabalho, educável, que deixou a rigidez das concepções antigas. Corpo relação mercantil, corpo sexo–cor, corpo de atleta, corpo malhado e escultural, corpo capital humano, até chegarmos no

corpo valor de troca, da engenharia genética e do mercado de órgãos (BONFIM, 2005, p. 02-03, suprimimos; acrescentamos; destaques no original).

No campo religioso, por exemplo, Guimarães (1992, p. 18-20; suprimimos), discutindo Miles, expõe que

[...] a eficácia deste controle da mulher pelo homem só surtiu efeito porque o elemento encontrado para o ataque foi o corpo. No corpo reside o sentido da individualidade do ser, se este passa a ser denegrido, se instala a insegurança, facilitando o controle.

A lógica utilizada foi simples. Eva foi a pecadora. Adão foi tirado do paraíso por ela, a mulher era, e é, portanto perigosa quando age sem controle externo; a visão do seu corpo poderia provocar luxúria, motivo de ter até o rosto coberto em algumas religiões; sua língua era traidora, motivo para Moisés, no nascimento do judaísmo ter dito que as mulheres devem permanecer em silêncio. Com isso, para evitar consequências desastrosas para o mundo, o homem assumiu o controle do corpo da mulher. [...] E as religiões fizeram uso sobre o homem do mesmo controle que este usava sobre a mulher, o controle do corpo. [...] O sexo, por permitir além da função reprodutiva uma atividade prazerosa, foi regrado. Os prazeres sexuais também deveriam ser evitados. Sexo só seria um ato de amor (aprovado pelo divino) se resultasse em reprodução. Fora disso era considerado luxúria e deveria ser evitado.

E esse controle não acontece somente através dos campos supracitados, mas sim em todo contexto sociopolítico, econômico e cultural da sociedade; por isso, pode-se afirmar que o sexo está intimamente relacionado ao poder.

[...] Para Reich, a repressão está a serviço das sociedades autoritárias; e Foucault sustenta que o capitalismo avançado espalha o sexo e aumenta o poder através dele. Enfim, alude-se para uma faceta do poder que não costuma ser abordado nos manuais de ciência política. Trata-se de um poder invisível, subterrâneo, que age na penumbra, e pode ser tão eficiente quanto a polícia ou as instituições judiciárias (MANTEGA, 1979, p. 11).

Segundo Santos (2011), para ser ainda mais eficiente, a sociedade estabelece padrões, e também atribui “papéis sexuais” aos indivíduos de ambos os sexos, com o propósito de poder controlar tanto o comportamento quanto o desempenho dos mesmos, separadamente, utilizando, para isso, poderosos mecanismos de alienação para que os indivíduos percam a sua capacidade crítica de decisão, deixando de ser sujeitos e tornando-se objetos de “manobra” dos meios de comunicação, das instituições de uma forma geral, e dos costumes sociais; enfim, a sociedade utiliza todos os meios de informações aos quais tem acesso para transmitir os conhecimentos e as notícias que convêm aos seus interesses repressores.

Um exemplo disso é o seguinte:

[...] a aquisição do papel masculino ou feminino ganha consistência e importância a partir da premissa de que a maioria das culturas espera que homens e mulheres tenham papéis e comportamentos diferentes na sociedade. É desde cedo que os pais ensinam aos seus filhos quais os padrões de comportamento mais apropriado para este ou aquele sexo. Incentiva-se mais a independência do menino, recompensando-o por este comportamento, ao passo que não se estimula a menina a esse mesmo comportamento.

E, dentro dos padrões propostos, espera-se que os homens sejam fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes. Para as mulheres, a expectativa é de que sejam mais dependentes, sensíveis, afetuosas e que suprimam impulsos agressivos sexuais (ROMERO, 1994, p. 227).

Já com relação aos papéis sexuais, expressão utilizada para designar as funções dos homens e das mulheres na sociedade, e tomando como base seus padrões, espera-se que o sexo masculino ocupe sempre os cargos hierarquicamente mais altos dentro do organograma da indústria, do comércio e das instituições, e, antagonicamente, que o sexo feminino ocupe os cargos mais baixos; isto quando muito, pois, numa visão geral, deve manter-se em casa, ocupando seu cargo de “dona do lar”, mas que, assim mesmo, não deixa de ser inferior ao do masculino. Com isso, procura-se controlar o desempenho dos mesmos, separadamente, nos estabelecimentos.

“Na sociedade brasileira, os papéis sexuais são bem distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos. Ser homem ou mulher na cultura brasileira é fundamentalmente diferente, pois os papéis sexuais ainda são prescritos com muita rigidez” (ROMERO, 1994, p. 227). Segundo Soares e Goellner (1994, p. 263) “[...] a diferença, a particularidade, a singularidade de gostos, sentimentos, desejos, hábitos, ações não poderiam estabelecer uma relação de desigualdade entre seres humanos pertencentes ao gênero humano”.

O uso da categoria ‘Gênero’ rejeita a idéia de esferas separadas (homens e mulheres), designando sim, as relações sociais entre sexos, rejeitando explicitamente explicações biológicas utilizadas para assegurar diversas formas de subordinação, pelo fato da mulher gerar os filhos e o homem ter a força muscular (TAFFAREL; FRANÇA, 1994, p. 237).

[...] Esta diferença de natureza anatômica, não pode ser o motivo de determinar o lugar de homens e mulheres a partir de sua singularidade anatômica, abandonando a universalidade própria e os caracteres próprios do gênero humano. [Pois,] o elogio à diferença acaba por configurar-se, por vezes, em segregação (SOARES; GOELLNER, 1994, p. 263).

Alguns (mas) estudiosos (as), ao refletirem sobre estas questões, chegaram à conclusão de que a diferenciação de papéis sexuais masculinos e femininos, com o subjugo da mulher, foi uma imposição e não uma consideração biológica. Porém, é válido salientar que essa segregação já se apresenta desde a sociedade antiga, quando dividiram o que deve ser do sexo masculino e o que deve ser do sexo feminino, gerando, com isso, a “expulsão da mulher do universo público (masculino) e por sua inserção no gueto biológico” (SOARES; GOELLNER, 1994, p. 264).

Diante do contexto apresentado, no que se refere à trajetória do corpo humano, sua sexualidade, gênero e o poder que o permeia, e analisando agora a relação com o papel das Religiões, Ciências Médicas e seus discursos no mundo e no Brasil, encontraram-se também algumas passagens históricas muito importantes que subsidiaram essa compreensão. Mas, antes de adentrar nessas passagens históricas, faz-se mister esclarecer porque ainda se mantêm os discursos de dualidade homem e mulher na sociedade?

Para Rodrigues (1983, p. 14-15),

[...] pela natureza do seu espírito, o homem não pode lidar com o caos. Seu medo maior é o de defrontar-se com aquilo que não pode controlar, seja por meios técnicos, seja por meios simbólicos. Este código estruturador gera a lei e a ordem, e a expectativa de organização responsabiliza-se por todo o medo à anarquia e à confusão de domínios que por definição devem-se manter separados. A possibilidade de que as categorias venham a perder o controle que exercem, ou parecem-lhe exercer, sobre o mundo repercute como verdadeiro pânico em sua consciência. Por esta razão, o homem reconhece a existência de algo intrinsecamente bom e virtuoso na lei e na ordem.

A consequência é que qualquer estrutura de ideias está investida de poderes que cumprem a missão de se oporem aos poderes antagônicos da ausência de estrutura e do comportamento desviante dos indivíduos. Dessa forma, esses poderes reconhecem e preservam os limites das categorias estabelecidas, protegendo as estruturas formais de autoridade das energias emanadas do exterior do sistema social ou de áreas menos articuladas do mesmo. Por essa confrontação de forças intra e extra-estruturais, o sistema desenvolve o seu interminável esforço de criar contornos e definir formas sociais.

O extra-estrutural foi considerado ‘marginal’, ‘disfuncional’ ou ‘patológico’ pelos autores de orientação mecanicista e organicista, e por isso mesmo tendeu a ser relegado a um plano menos valorizado de suas atenções. Para a abordagem significacional, de inspiração saussureana, que se apóia numa lógica binária (em que a existência de cada termo supõe a de outro que lhe é oposto, e em que o sentido de cada elemento é uma resultante da oposição dos sentidos de outros elementos dos quais se distingue), o extra-estrutural é uma condição *sine qua non* da condição do sistema da própria estrutura. Para a análise significacional, portanto, levando o raciocínio às consequências mais profundas, a própria ausência de significação se constitui na possibilidade de qualquer significação. Contrariamente, então, ao seu estatuto na abordagem tradicional, o extra-estrutural, embora diferente do

que é estruturalmente instituído e desejável, tem sua consideração não menos imprescindível nos quadros de uma análise simbólica.

De acordo com a argumentação de Rodrigues (1983), pode-se notar que a existência de dualidades são “importantes” e “necessárias” para a sociedade se autorregular, como por exemplo, as dualidades: “Cultura e Natureza”, “Sagrado e Profano”, “Distante e Próximo”, “Desvio e Norma”, e, por fim, “Consciente e Inconsciente”. Dentre elas, inclui-se a do discurso da dualidade homem e mulher, mas que, ao mesmo tempo, também pode ser interpretada como a dualidade “Desvio e Norma” compreendida pelo autor.

Na dualidade homem e mulher, entendida também como “Desvio e Norma”, Rodrigues (1983) expõe que a sociedade é um conjunto de relações que simultaneamente ultrapassam as consciências individuais e lhes são imanentes. Possui todas as características de uma autoridade que tem ascendência sobre os indivíduos e que eles devem respeitar, pois dela provém todo o bem; da mesma forma, todo o mal está associado à sua ausência.

O indivíduo avalia suas próprias condutas, bem como as de seus companheiros, em termos de aprovação ou desaprovação (sanções positivas ou negativas) social. Isto a que frequentemente se chama consciência é, em grande medida, o reflexo nos indivíduos das sanções da sociedade, quaisquer que sejam as formas por que se manifestem: sobrenaturais, de opinião pública, organizadas, difusas, afetando os interesses particulares dos indivíduos, mediatas, imediatas (como nos “tabus”), legais – ou até mesmo sob a forma de desculpa, que é um modo, muitas vezes, socialmente aceitável de se reduzir a culpa. O mais importante das sanções, porém, é que não devem ser encaradas em relação às pessoas que praticam os atos sancionados, mas como expressões significativas da euforia ou disforia social a eles associados, já que nem os atos nem as transgressões ligam-se primariamente a pessoas, mas às forças e condições sociais responsáveis pela constituição do sentido e pelo reforçamento e reiteração dos sentimentos do grupo nas mentes dos indivíduos.

Tanto isto é verdadeiro que a conduta dos indivíduos pode ser conformista em certas atividades e desviada em outras. Diante dessa dualidade, Rodrigues (1983) ainda afirma que existe uma patologia geral e abstrata, situada além das patologias mentais e orgânicas individuais (que muitas vezes se pretendem de caráter universal) que as domina. A patologia dominante é de natureza cultural. As formas de perturbação e desvio são em função de cada sociedade e do tipo de equilíbrio em que se fundamentam.

A expressão de Lévy-Strauss (1985, p. 156) sintetiza o pensamento, segundo o qual

[...] o domínio do patológico nunca se confunde com o domínio do individual: os diferentes tipos de perturbações se estabelecem como categorias, admitem uma classificação e as formas predominantes não são as mesmas segundo as sociedades ou segundo tal ou qual momento da história de uma sociedade.

A doença e o desvio são outros sentidos possíveis em relação aos sentidos primeiros definidos culturalmente como normais. Rejeitados por um sistema, não o são senão parcialmente, uma vez que, em outro plano, retornam a ele para aí desempenhar uma função significativa: a de, embora a contragosto, expressar, por meio daquilo que ela não quer ser, aquilo que a sociedade é. A Psicologia moderna mostrou que a criança fugidia e rebelde tenta pateticamente dizer algo significativo sobre suas relações com o meio; a perseguição que muitas vezes se faz aos homossexuais procura garantir a contra imagem de uma masculinidade insegura.

A partir de então, pode-se concluir, segundo Rodrigues (1983, p 45), que

[...] a Cultura dita normas em relação ao corpo; normas a que o indivíduo tenderá, à custa de castigos e recompensas, a se conformar, até o ponto de estes padrões de comportamento se lhe apresentarem como tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos, a sucessão das estações ou o movimento do nascer e do pôr-do-sol. Entretanto, mesmo assumindo para nós este caráter ‘natural’ e ‘universal’, a mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano como sistema biológico é afetado pela religião, pela ocupação, pelo grupo familiar, pela classe e outros intervenientes sociais e culturais.

Diante das afirmações de Rodrigues (1983), pode-se constatar, através da trajetória das Religiões, das Ciências Médicas e de seus discursos, que essa situação estava claramente presente no Brasil, e, com isso, percebe-se também essa estreita relação entre corpo humano, sexualidade, gênero e o poder. Procurou-se, dessa maneira, entender como os poderes das Religiões e das Ciências Médicas se consolidaram no Brasil, e, conseqüentemente, controlaram o corpo humano, a sexualidade e o gênero através do discurso da dualidade, Montero (1985, p. 34) expressa que

[...] o catolicismo rural ofereceu o quadro simbólico para a atuação dos agentes terapêuticos especializados – o curandeiro branco, negro ou indígena, a benzedeira, o raizeiro e o curador de cobra – que, embora diretamente responsáveis pelas curas das ‘doenças de Deus’ e dos ‘malfeitos’, não eram, entretanto, considerados milagreiros. ‘Para passar à categoria de milagreiros, esses agentes humanos, simples intermediários

entre os santos e os homens, deveriam antes passar por um processo de divinização, que se baseava numa vida exemplar centrada na generosidade, na renúncia dos bens deste mundo e no sofrimento assumido'. Esses agentes curadores vicejaram no país, nas vilas e fazendas, aceitos por todas as camadas da população e sem encontrar resistência por parte das autoridades e governos, durante os três primeiros séculos da história brasileira. 'Tal foi sua amplitude', observa Lycurgo, 'que se pode afirmar que o exercício da Arte, particularmente nos dois primeiros séculos, mas chegando até o século XX, tanto nas cidades como no seio das populações rurais, ficou em grande parte entregue aos 'curandeiros', 'entendidos', 'curiosos' [...].

Segundo Lévy-Strauss (1985, p. 228),

[...] a cura consistiria, pois, em tornar pensável uma situação dada inicialmente em termos afetivos, e aceitáveis para o espírito as dores que o corpo se recusa a tolerar. Que a mitologia do xamã não corresponda a uma realidade objetiva, não tem importância: a doente acredita nela, e ela é membro de uma sociedade que acredita. Os espíritos protetores e os espíritos malfazejos, os monstros sobrenaturais e os animais mágicos, fazem parte de um sistema coerente que fundamenta a concepção indígena do universo. A doente os aceita, ou, mais exatamente, ela não os põe jamais em dúvida. O que ela não aceita são dores incoerentes e arbitrárias, que constituem um elemento estranho a seu sistema, mas que, por apelo ao mito, o xamã vai reintegrar num conjunto onde todos os elementos se apóiam mutuamente.

Após a explicação do que consiste, para Lévy-Strauss (1985), a cura, Montero (1985) relata que durante esse período a “medicina popular” é, portanto, largamente hegemônica, competindo, com vantagens, com os profissionais de origem ibérica. Essa situação se modificou a partir do século XIX, quando se processa a radical mudança do eixo produtivo do país, do campo para a cidade, e acontece, aos poucos, a estruturação do ensino médico nos grandes centros urbanos do país. Portanto, passou-se agora à análise dos aspectos sociais e políticos que vão determinar o estreitamento do espaço social de atuação da ‘medicina popular’, obrigando-a, nesse processo, a transformar as suas próprias concepções de doença e cura e a modificar intensamente a sua prática.

A periodização da história da Medicina no Brasil foi proposta em três momentos essenciais a sua distinção, como: “fase colonial”, que se prolongaria até o início do século XIX e se caracterizaria pelo predomínio da medicina indígena, africana e jesuítica, sobretudo nos dois primeiros séculos da colônia; “fase pré-científica”, que teria início no século passado com o aparecimento das primeiras escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro (1808) e dos primeiros periódicos especializados; “fase científica”, inaugurada em meados do século XIX, com a fundação de institutos de pesquisa médica na Bahia (1866), mas que caminhou lentamente, afirmando-se somente nas primeiras décadas do século XX.

Apesar da oposição desigualmente valorativa entre ciência e não ciência que essa demarcação supõe, ao ordenar retrospectivamente a história a partir do ponto de vista da medicina oficial, ela parece sugestiva na medida em que chama a atenção para o aparecimento, relativamente recente, das condições necessárias para a implantação no Brasil da prática médica de origem europeia, como prática hegemônica. A estruturação da Medicina na condição de prática terapêutica dominante somente poderá prevalecer quando, a partir do século XIX, a formação de profissionais em nível local, os avanços tecnológicos como a descoberta da vacina, o desenvolvimento de institutos de pesquisa voltados para as necessidades locais, tais como Manguinhos e Butantã, estreitam drasticamente o campo de atuação da medicina leiga e popular, até então praticada em larga escala.

Nesse sentido, faz-se necessário adentrar um pouco mais sobre a presença dos médico-higienistas na sociedade brasileira, pois, pelo que se sabe, eles geraram muitas mudanças e/ou transformações em diversas áreas no país e tomar como ponto de partida a criação da Sociedade Médica, em 28 de maio de 1829, no Rio de Janeiro. Por outro lado, é bom salientar que, anteriormente a ela, outras instituições já haviam sido criadas na Corte; são elas: a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) e a Academia Imperial de Medicina (AIM). Ambas tinham o propósito de consolidar o campo da Ciência Médica no Brasil.

A escolha da Sociedade Médica, como ponto de partida, deveu-se ao fato, segundo Gondra (2007, p. 522; suprimimos; acrescentamos), de que havia dois motivos importantes que deveriam ser elencados para sua criação e que corroboraram com a afirmação de Montero (1985) no que diz respeito à delimitação do campo de atuação desses profissionais no país, a saber:

[...] duas poderosas armas [foram] fabricadas para combater os inimigos internos e externos da ordem médica. Uma primeira é a constituição de uma sociedade científica que reunisse e integrasse os homens que exerciam legal e oficialmente a ciência médica. Foi com essa intenção que [...] fundou, [a Sociedade Médica, pois] se propunha a tratar dos interesses médico-sociais e do ensino da Medicina, tudo isso sob os auspícios do governo.

Uma segunda arma contra os ‘charlatões’ constituiu-se na própria formação dos médicos e, nesse sentido, é necessário ter em mente o processo de escolarização a que os futuros médicos passaram a ser submetidos para terem assegurado o direito ao exercício profissional. Sendo mais preciso, a escola de formação integra um complexo projeto desenvolvido pela corporação médica com vistas a obter e manter o controle exclusivo sobre os processos de formação, seleção, organização e fiscalização da medicina, funcionando como eficaz estratégia para garantir o monopólio sobre a ‘arte de curar’. (suprimimos; acrescentamos)

Como se pode observar, através das citações de Montero (1985) e Gondra (2007), é que a ordem médica, por intermédio da Sociedade Médica, precisava definir e legitimar o seu espaço e lugar profissional na sociedade brasileira. Para isso, utilizava como discurso a seu favor o rápido crescimento e desenvolvimento industrial no país, e, como consequência desse fenômeno, também elevava o caos social e a proliferação de enfermidades entre a população devido à grande concentração de pessoas em determinadas regiões metropolitanas, sem os devidos cuidados com a higiene pessoal e social entre os indivíduos residentes nelas; e, para resolver essa mazela social, eles eram os únicos profissionais que podiam minimizar tal problema no país porque, naquele mesmo período, havia uma enorme concorrência com os homeopatas, curandeiros e/ou pajés, parteiras, além de outros indivíduos que supostamente também detinham a arte de curar ou salvar pessoas da morte.

Segundo Azevedo (1963, p. 550), esse caos social no Brasil tem como causa principal, desde

[...] a vinda de D. João VI e cerca de 15 mil pessoas chegadas com a família real, a velha cidade – ‘uma grande aldeia de 45 mil almas’, que dormia no marasmo – desperta para uma vida nova, sacudida do inesperado acontecimento e erguida de súbito à categoria de capital do Império Português. A cidade colonial, de ruas estreitas e tortuosas, transforma-se com o esplendor da corte e o impulso de seu comércio e, pela atração dos novos encantos da vida urbana, torna-se o centro da vida intelectual do país, para onde convergem brasileiros vindos de quase todas as províncias. As mudanças de mentalidade e de costumes, que se operam lentamente, irradiam-se da nova capital da monarquia para cidades distantes, Vila Rica, Bahia e Recife que, a exemplo do Rio de Janeiro e tomadas de emulação, também começam a transformar-se não só na sua fisionomia urbana como nos velhos hábitos coloniais [...].

Naquele período, em virtude de tal problemática social, surgiu um novo ramo na Medicina que, segundo Gondra (2007, p. 521; acrescentamos) “[...] se ocupou da descrição e redescritção dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa Ciência, [que] foi designado como Higiene, ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social [...]”. O que resultou em denominar o profissional que atuaria, a partir de então, na Ciência Médica Brasileira, no ramo da Higiene, como “médico-higienista”.

A partir da atuação profissional dos médicos-higienistas na sociedade brasileira imperial, começou então a aparecer um novo discurso, e, com ele, o deslocamento, no entendimento da doença, para a saúde, porque

[...] não é mais a ação direta e lacunar sobre a doença como essência isolada e específica que move o projeto médico. O ‘médico político’ deve dificultar ou impedir o aparecimento da doença, lutando, ao nível de suas causas, contra tudo o que na sociedade pode interferir no bem-estar físico e moral. A inserção do indivíduo na sociedade, a necessidade de conhecer o meio e agir para proteger o indivíduo de um perigo ao mesmo tempo médico e político não significa porém que a Medicina sai do seu campo próprio de ação. Se a sociedade, por sua desorganização e mal funcionamento, é causa de doença, a Medicina deve refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais visando a neutralizar todo o perigo possível; nasce a periculosidade e com ela a prevenção (GONDRA, 2007, p. 525).

Diante desse deslocamento da doença para a saúde, os médicos-higienistas passaram a ser identificados como planejadores do urbano. E, como consequência disso,

[...] as grandes transformações da cidade estiveram a partir de então ligadas à questão da saúde; torna-se (*sic*) enfim, analista (*sic*) de instituições: transforma o hospital – antes órgão de assistência aos pobres – em ‘máquina de curar’; cria o hospício como enclausuramento disciplinar do louco tornado doente mental; inaugura o espaço da clínica, condenando formas alternativas de cura; oferece um modelo de transformação à prisão e de formação à escola (GONDRA, 2007, p. 525).

Devido aos médicos-higienistas, esse período foi marcado por várias mudanças e/ou transformações no cotidiano da sociedade brasileira, ou seja, uma época de muita turbulência política, econômica, social, cultural, e, especificamente nesse caso, sexual e de gênero, em virtude da tão desejada e sucedida transição e/ou ruptura do regime imperial para o republicano, pois a população necessitava e reivindicava do governo para ser reconhecida como uma “nação” estritamente “brasileira”.

Contudo, é válido salientar que o Brasil também foi muito influenciado, em diversos âmbitos da sociedade, por teorias, tanto de teólogos quanto de pensadores/cientistas estrangeiros, que eram absorvidas pelas pessoas que viajavam para estudar nos países do Continente Europeu e nos Estados Unidos da América, e difundidas quando estes voltavam a residir no país de origem, após concluírem seus cursos, principalmente nas áreas de Teologia, Medicina, Direito, Filosofia e Engenharia.

Nesse aspecto, aproveitando a questão das influências recebidas dos pensadores/cientistas e teólogos estrangeiros pelo Brasil, através dos estudantes que cursaram

no exterior, e já fazendo uma relação com quem abordava os assuntos da educação, gênero e sexualidade humana e, especificamente, a educação sexual, pode-se fazer referência a três grandes segmentos (profissionais) que absorveram e difundiram essas teorias, que são: os magistrados, os médicos-higienistas e os padres católicos, os quais realmente vão propô-la, controlá-la e normatizá-la na sociedade de maneira geral.

De acordo com esses três segmentos (profissionais) citados, os quais foram influenciados e difundiram novos conhecimentos a respeito da educação, sexualidade, gênero e educação sexual no país, pôde-se começar pelos magistrados da época, que perceberam a necessidade de se apropriar do discurso científico da medicina legal para melhor sentenciar os réus que, por ventura, tivessem cometido algum crime sexual. É constatado, por exemplo, nas obras de Viveiros de Castro (1943) e Gusmão (1981), que os mesmos recorrem, principalmente, aos conhecimentos do psiquiatra austríaco Krafft-Ebing para melhor compreendê-los, e, com isso, requererem a cooperação dos médicos legistas para diagnosticar os casos patológicos e psicopatológicos do instinto sexual.

Segundo Viveiros de Castro (1943, p. 297-298),

[...] há o vício e há a perversão. Há o criminoso e há o degenerado. O primeiro deve ser punido, o segundo é irresponsável. O papel da justiça portanto deve ser a investigação mais completa, mais minuciosa do estado mental do acusado.

Seu dever é requerer o exame médico legal e proceder de acordo com as conclusões dos peritos.

A missão da justiça não é condenar a torto e a direito e sim punir criminosos e absolver inocentes. Se a ciência nos ensina que a degenerescência mental e nervosa produz aberrações sexuais, se tais degenerados não têm ou consciência (*sic*) dos atos ou vontade para resistir aos impulsos, é de rigoroso dever apurar a condição psíquica do acusado.

E quem mais competente para esse exame do que o médico especialista, que tem experiência e prática desses assuntos, que pode descobrir as simulações mais ou menos engenhosas?

[...] O reconhecimento da loucura atenua esses inconvenientes. Não se trata mais de um malvado, e sim de um estado patológico que pode acometer a qualquer pessoa.

Gusmão (1981, p. 31), procurando sintetizar a justificativa de Viveiros de Castro (1943), vai também reafirmar a necessidade da cooperação entre o juiz e o médico legista nesses diagnósticos, para ele

[...] o douto e eminente KRAFFT-EBING faz sentir a propósito que ‘uma justiça que tenha em vista, unicamente, o delito e não o réu estará sempre na

iminência de prejudicar os interesses importantes da sociedade (moral pública, segurança individual) e os indivíduos (honra)’.

Em nenhuma parte do Direito Penal é tão indicada a cooperação do juiz e do perito médico, como nos delitos sexuais, nos quais somente um exame clínico-antropológico poderá trazer as luzes e os esclarecimentos.

Diante de tais relatos, pode-se constatar uma enorme aproximação entre o Direito e a Medicina na época, com o intuito de solucionar e sentenciar melhor os crimes sexuais, mas, ao mesmo tempo, também se percebe, nessas citações, uma “imposição” do campo médico em relação ao campo jurídico. Para que ela surtisse efeito usa o discurso das consideradas patologias e psicopatologias do instinto sexual para pressioná-lo e conseguir, assim, adentrar em seu meio como sendo uma forma de legitimar o seu espaço/lugar e importância dentro da sociedade. Já no tocante à sexualidade, com esses dois campos do conhecimento unidos, eles procuraram regulá-la, através de leis e normas mais eficazes, ao comportamento dos indivíduos.

Nessa compreensão, deu-se maior ênfase aos médicos-higienistas entre os segmentos (profissionais) citados nesta pesquisa, sendo os mesmos muito influenciados pelos pensadores/cientistas, que residiam principalmente na Inglaterra, com seus novos conhecimentos e perspectivas na área da Medicina. Tal situação proporcionou também outro “olhar” em relação à sexualidade e ao gênero dos indivíduos na sociedade, além do que, posteriormente, foi o foco principal da aproximação desta pesquisa com o campo educacional, mais precisamente com o Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.

Dessa forma, buscando compreender e relacionar a influência dos pensadores/cientistas ingleses no que tange à Medicina no Brasil analisou-se a obra “Microfísica do Poder”, de Foucault (2002, p. 79-80; destaques no original), na qual o mesmo indica que,

[...] a medicina moderna é uma medicina social que tem por *background* uma certa tecnologia do corpo social; que a medicina é uma prática social que somente em um de seus aspectos é individualista e valoriza as relações médico-doente [...].

[...] Com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política.

[...] É verdade que o corpo foi investido política e socialmente como força de trabalho. Mas, o que parece característico da evolução da medicina social, isto é, da própria medicina, no Ocidente, é que não foi a princípio como força de produção que o corpo foi atingido pelo poder médico. Não foi o corpo que trabalha, o corpo do proletário que primeiramente foi assumido pela medicina. Foi somente em último lugar, na 2ª metade do século XIX, que se colocou o problema do corpo, da saúde e do nível da força produtiva dos indivíduos.

Pode-se, *grosso modo*, reconstituir três etapas na formação da medicina social: medicina de Estado, medicina urbana e, finalmente, medicina da força de trabalho.

Como se pode notar, Foucault (2002, p. 93) procurou analisar o nascimento da medicina social como o controle do corpo; ele expõe que é possível concebê-la em três momentos distintos no decorrer de sua História, como “[...] a medicina dos pobres, da força de trabalho, do operário, não foi o primeiro alvo da medicina social, mas o último. Em primeiro lugar o Estado, em seguida a cidade e finalmente os pobres e trabalhadores foram objetos da medicalização”. Com isso, aproveitando suas análises, pretendeu-se dar um maior enfoque quando ele se refere à medicina da força de trabalho “[...] sucintamente analisada através do exemplo inglês [...]”, pois é esse conhecimento e perspectiva que corresponderam ao marco temporal analisado no Brasil.

Para Foucault (2002, p. 95-96; destaque no original),

[...] é na Inglaterra, país em que o desenvolvimento industrial, e por conseguinte o desenvolvimento do proletariado, foi o mais rápido e importante, que aparece uma nova forma de medicina social [...].

É essencialmente na *Lei dos pobres* que a medicina inglesa começa a tornar-se social, na medida em que o conjunto dessa legislação comportava um controle médico do pobre. A partir do momento em que o pobre se beneficia do sistema de assistência, deve, por isso mesmo, se submeter a vários controles médicos. Com a *Lei dos pobres* aparece, de maneira ambígua, algo importante na história da medicina social: a idéia de uma assistência controlada, de uma intervenção médica que é tanto uma maneira de ajudar os mais pobres a satisfazer suas necessidades de saúde, sua pobreza não permitindo que o façam por si mesmos, quanto um controle pelo qual as classes ricas ou seus representantes no governo asseguram a saúde das classes pobres e, por conseguinte, a proteção das classes ricas. Um cordão sanitário autoritário é estendido no interior das cidades entre ricos e pobres: os pobres encontrando a possibilidade de se tratarem gratuitamente ou sem grande despesa e os ricos garantindo não serem vítimas de fenômenos epidêmicos originários da classe pobre.

Continuando, no que se refere à Medicina relacionada com a força de trabalho, Foucault (2002, p. 97-98) conclui que

[...] essa fórmula da medicina social inglesa foi a que teve futuro, diferentemente da medicina urbana e sobretudo da medicina de Estado. O sistema inglês de Simon e seus sucessores possibilitou, por um lado, ligar três coisas: assistência médica ao pobre, controle de saúde da força de trabalho e esquadramento geral da saúde pública, permitindo às classes mais ricas se protegerem dos perigos gerais. E, por outro lado, a medicina social inglesa, esta é sua originalidade, permitiu a realização de três sistemas médicos superpostos e coexistentes; uma medicina assistencial destinada aos mais pobres, uma medicina administrativa encarregada de problemas gerais como a vacinação, as epidemias, etc., e uma medicina privada que beneficiava quem tinha meios para pagá-la. Enquanto o sistema alemão da medicina de Estado era pouco flexível e a medicina urbana francesa era um projeto geral de controle sem instrumento preciso de poder, o sistema inglês possibilitava a organização de uma medicina com faces e formas de poder diferentes segundo se tratasse da medicina assistencial, administrativa e privada, setores bem delimitados que permitiram, durante o final do século XIX e primeira metade do século XX, a existência de um esquadramento médico bastante completo.

No Brasil, de acordo com os preceitos da Medicina inglesa descrita acima por Foucault (2002), também se pode constatar a preocupação dos médicos-higienistas brasileiros com as camadas populares, devido às mesmas apresentarem riscos à saúde pública naquele período. Nesse aspecto, quando se adentra na educação brasileira, nota-se essa preocupação e, com isso, constata-se uma estreita relação entre as áreas da saúde e educação e como suas consequências geraram muitas mudanças e/ou transformações no âmbito educacional.

Segundo Gondra (2007, p. 533; suprimimos, acrescentamos), os médicos-higienistas

[...] afirma[vam] que a escola seria o lugar privilegiado para se vacinar e revacinar os jovens e, para que [...] pudesse (*sic*) ser levado a um bom termo, propõe a criação do serviço de inspeção higiênica das escolas, a ser exercido por profissionais habilitados, os médicos-inspetores. Estes deveriam possuir um conjunto de qualidades, detalhadas pelo advogado, tais como o sentimento do dever, a simpatia pelas crianças, os conhecimentos técnicos variados, o poliglotismo e a aptidão para o ensino, dentre outras, de modo a executar com sucesso tarefa tão necessária.

Na dilatação do raio de ação da Higiene e na especialização desse serviço estaria a chave mestra para fazer com que a escola cumprisse o duplo *desideratum* de instruir e moralizar, aspecto este que, para Rui [Barbosa], também constituía-se em uma das finalidades da escola higiênica [...].

Analisando a citação supracitada, constata-se que os médicos-higienistas estavam procurando intervir de maneira rigorosa e sistematizada no campo educacional e social, bem

como, no campo “sexual” e de “gênero”, e, para ilustrar as ações por eles empregadas no Brasil, tem a autora Vasconcelos (2005) que relata o quanto o discurso médico-higienista permeou as decisões educacionais no país. Segundo Vasconcelos (2005, p. 154-155; destaques no original), uma entre tantas contribuições dos médicos-higienistas para a educação brasileira, como se pode notar, foi o surgimento de uma nova concepção de infância e de criança:

[...] no jornal *A mãe de família*, no ano de 1880, o Dr. Carlos Costa, ao detalhar os exercícios físicos essenciais à saúde das crianças, descreve alguns brinquedos, como o velocípede, mostrando a sua utilização para a conservação da saúde, bem como seus inconvenientes.

Para iniciar a educação formal das crianças, ainda no jornal *A mãe de família*, no ano de 1883, em artigo intitulado *A natureza da criança*, escrito por Alberto Durand, afirmava-se que tal êxito dependia do conhecimento que o educador tinha da natureza humana, pois ‘para educar crianças é necessário saber o que são as crianças’.

Nesse sentido, o autor descreve o conceito de criança em uma visão pedagógica. Segundo ele, ‘o conhecimento da sua natureza é que faz da pedagogia uma ciência’ [...].

Com a citação de Vasconcelos (2005), pode-se claramente perceber que os médicos-higienistas têm uma grande abertura e força no campo educacional, ao tempo em que também, através deles, que determinam em muitos casos, sem que haja questionamentos por parte dos intelectuais da educação e da família, vão se legitimando na sociedade o que deve e o que não deve ser ensinado no âmbito da escola na área de saúde.

Gondra (2007, p. 525-526; suprimimos) constata que,

[...] na expansão da medicina, a escola não é esquecida nem a educação de um modo mais geral, pois, para formar as novas gerações seria necessário uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa [...]. A ignorância é, pois, o argumento fabricado e mobilizado de modo a fornecer legitimidade para as intervenções na esfera educacional, realizadas em nome e em favor da ordem médica, que interferirá nas representações acerca da infância, da família, da casa, da escola e dos mestres [...].

[...] Assim sendo, a educação não mais poderia permanecer vinculada à esfera privada, fosse ela a da religião ou a da casa. Educar, pois, nessa perspectiva, passava a exigir a invenção de uma nova organização a ser instalada em obediência aos imperativos dessa nova sociedade que se queria fundar; para a qual a escola deveria concorrer favorecendo o estabelecimento de um processo de formação de longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados pelas (e para) as práticas desse mundo fabricado pela razão ilustrada e que se constituísse em uma experiência útil à nova ordem. Como veremos, a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na

razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas [...].

Nesse sentido, no que se refere especialmente às meninas, vale lembrar que até o final do século XIX, coincidindo também com o início do regime republicano, pouca ou nenhuma educação fora oferecida para as mulheres em escolas, pois elas estavam destinadas somente à educação no lar. Porém, essa condição também serve de crítica pelos médicos-higienistas.

Segundo Vasconcelos (2005, p. 188-189; acrescentamos), os médicos-higienistas

[entendiam] que a educação da mulher era inadequada para as exigências que ela teria que cumprir, como governar a casa, atuar como esposa, criar os filhos e, principalmente, educá-los, além de substituir o marido caso ele fosse vítima de alguma fatalidade.

Entretanto, nem todos concordavam com as aspirações relativas ao aprofundamento nos conhecimentos aplicados à educação da mulher e o pensamento mais corrente considerava que a educação oferecida no século XIX, voltada para as habilidades manuais e artísticas além dos afazeres domésticos, era suficiente para fazer com que a mulher atuasse em seu cotidiano de mãe de família. Para a maioria, a questão central do debate não era o aprofundamento da educação da mulher, mas a falta de acesso das mulheres mesmo a essa educação baseada em habilidades manuais e conhecimentos superficiais, pelo despreparo de suas mães para ensiná-las.

Havia, de acordo com Vasconcelos (2005), ainda alguns críticos para os quais a mulher não deveria exercer qualquer outra função fora do lar doméstico e, portanto, julgavam necessário limitar ao máximo possível sua educação e direcioná-la apenas para esse fim. Essa facção radicalmente contra a instrução aprimorada da mulher, segundo seus contemporâneos, acabava por impedir que as mães de família fossem educadas para poder fazê-lo com seus próprios filhos.

Dessa forma, mesmo divergindo quanto aos conteúdos presentes na educação da mulher, pelo menos em um ponto deste complexo debate os críticos concordavam: as mães precisavam estar mais bem preparadas para procederem à educação dos filhos, principalmente das filhas, sem precisar submetê-las a mestres ou até à própria escola, que não era entendida como o melhor espaço para a educação, particularmente de meninas e, especialmente, nos primeiros anos da criança.

Para Bonato (1996, p. 73-74; acrescentamos; destaques no original), atrelando a preocupação dos médicos-higienistas com as mazelas sociais, e inclusas nelas também a da sexualidade e gênero da população,

[...] devido ao crescimento das cidades, a República surge prenhe de problemas sociais e urbanos; a cidade do Rio de Janeiro, palco da proclamação da República e tambor nacional, apresentava problemas de abastecimento de água, saneamento e higiene urbana, agravados pelo surgimento das epidemias de varíola e febre amarela, além das tradicionais malária e tuberculose.

As classes perigosas, as sexualidades periféricas já vinham há muito sendo alvo de preocupação do Estado e dos higienistas. A população pobre vivia amontoadas em casebres e cortiços, em sua maioria analfabeta, principalmente as mulheres. A capital possuía alta densidade demográfica, devido à imigração e à recente ‘libertação dos escravos’, o que agravava a desigualdade social do país, ainda organizado economicamente em interesses agroexportadores.

No entanto, apesar de todos os cuidados higienistas implementados na República, as *sexualidades [e gênero] periféricas* afloraram, afetando a moral e os bons costumes. O crescimento da população marginal e imigratória, a quantidade maior de homens em relação às mulheres, o pequeno número de casamentos, o aumento dos nascimentos ilegítimos *são testemunhos seguros de costumes mais soltos*. Com isso, era necessário intervir nas classes mais pobres, que se constituíram ao longo do século XIX: ladrões, prostitutas, malandros, desertores do Exército, da Marinha e dos navios estrangeiros, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, floristas, bicheiros, jogadores, pivetes - segundo José Murilo, a palavra já existia - e o capoeira.

Segundo Bonato (1996, p. 75),

[...] a higiene é a ciência da vida das cidades, das famílias e do saber constituído trazido da Europa, do mundo desenvolvido, e, por isso, sadio. Passou pelo Império e resistiu à República. Na primeira década do nosso século a prática sanitária republicana de urbanização esbarrou com certa resistência às suas formas de atuação, vinda, principalmente, de alguns positivistas e de parcela da população organizada. O fato histórico mais exemplar de resistência às práticas médico-sanitaristas foi ‘A revolta da vacina’, ocorrida já no século XX, em 1904, no Rio de Janeiro, no governo de Rodrigues Alves, que tinha como prefeito Pereira Passos e como diretor do Serviço de Saúde Pública Oswaldo Cruz. A resistência à aplicação da vacina antivaríola era devido ao seu caráter obrigatório, a uma certa moral popular em torno da exposição da parte do corpo onde ela - a vacina - deveria ser aplicada, e também pela violação, por parte do poder público, do espaço privado da família, poder público personificado pelos agentes da higiene que iam até as casas.

Aproveitando o ensejo no que se refere à resistência, não somente aos médicos-higienistas mas também aos políticos, encontrou-se, anteriormente ao período republicano e

que merece destaque, relatos sobre o movimento das mulheres em busca de seus direitos, sendo ele conduzido e disseminado, principalmente, por meio de jornais impressos na época, como por exemplo, o jornal intitulado “O Sexo Feminino”, de 1870, publicado no Rio de Janeiro, em que as mulheres, através de seus artigos, demonstravam suas insatisfações ao que eles apregoavam como atividades, espaço/lugar e papel sexual das mesmas na sociedade brasileira.

Para ilustrar essa situação, Hahner (1981, p. 25-28) expõe que

[...] durante a segunda metade do século XIX, um pequeno grupo pioneiro de feministas brasileiras proclamou sua insatisfação com os papéis tradicionais atribuídos pelos homens às mulheres. Principalmente por meio de jornais editados por mulheres, agora esquecidos, surgidos nessa época nas cidades do centro-sul do Brasil, elas procuraram despertar outras mulheres para o seu potencial de autoprogresso e para elevar seu nível de aspirações. Tentaram incitar mudanças no *status* econômico, social e legal das mulheres no Brasil. Confiantes no progresso, buscaram inspiração e promessas de sucessos futuros nas realizações de mulheres em outros países.

Nas primeiras décadas do século XX, um número crescente de brasileiras advogou o sufrágio feminino, uma exigência expressa pela primeira vez no final do século XIX, mas negada pela Assembléia Constituinte de 1891. Surgiam organizações formais pelos direitos da mulher à medida que a causa sufragista ganhava aceitação limitada entre os setores da elite brasileira que tomaram conhecimento da aquisição do direito de voto pelas mulheres na Europa ocidental e nos Estados Unidos.

Dessa forma, pode-se notar, mediante as citações acima, que o país passava realmente por muitas mudanças e/ou transformações políticas, sociais, econômicas, culturais, *sexuais* e de *gênero*, e que em muitas delas tinham a presença direta ou indireta dos médicos-higienistas para decidirem os rumos da sociedade.

Tal afirmativa pode ser ressaltada, ainda mais, quando se percebe que os médicos-higienistas vão conseguindo penetrar e se fixar, no início do regime republicano, na maioria dos setores controlados pelo Estado, faltando apenas estreitar os laços com a Igreja Católica. Todavia, é importante frisar que até o momento de transição e/ou ruptura do regime imperial para o republicano, quem detinha em si o princípio da “verdade” e o dever de conduzir a população para a “salvação” era a Igreja Católica, sendo ela representada pelos padres católicos que estavam aliados, em muitos momentos da história, aos ditames do Governo Imperial.

Segundo Bonato (1996, p. 77; destaques no original), as primeiras aproximações dos médicos-higienistas com a Igreja Católica não foram nada amistosas em relação ao

entendimento e destino da sexualidade e gênero da população no início do regime republicano; nota-se que nelas

[...] havia, já no final do século XIX, uma quantidade maior de homens em relação às mulheres. Este desequilíbrio entre os sexos provocava um número significativamente baixo de famílias formalmente constituídas, com um alto índice de concubinato. Neste sentido, o projeto republicano investiu sobre a família, seguindo a prescrição higienista. Tendo de neutralizar o poder da Igreja Católica, que ameaçava a hegemonia do Estado no final do Período Imperial, *um dos primeiros atos do Governo Provisório foi separar o casamento civil do religioso, tornando aquele obrigatório*. O casamento civil é instituído, *segundo a forma monogâmica e indissolúvel*, pelo Decreto nº 181 de 24 de janeiro de 1890. Tenta-se com isso garantir o modelo de família burguesa apregoadado pela higiene.

Entretanto, com o passar dos anos percebe-se a existência de um consenso entre os médicos-higienistas e os padres da Igreja Católica a respeito das questões que envolvem a sexualidade e o gênero, mais precisamente a educação sexual a ser repassada para as crianças e os jovens; além disso, na obra “A Educação Sexual”, de Negromonte (1961, p. 47-48), o mesmo descreve como deveria ser o papel do médico nessa missão, pois

[...] sem o fundo moral, a ação do médico será contraproducente. É o caso dos que não querem ver os direitos do espírito, e se preocupam apenas com os instintos aos quais concedem tôdas as liberdades, desde que se acautelem os interesses da saúde. Não faltam infelizmente médicos que vão ao criminoso extremo de aconselhar os meios de evitar os contágios, para que os jovens possam continuar, sem perigos para o corpo, a vida de perdição moral. E ainda mais nefastos se tornam os que, sob o errado pretexto da nocividade da continência, prescrevem o pecado como meio de cura de certas depressões morais e psíquicas. Seriam insustentáveis essas atitudes, ainda que lograssem o visado, não só porque o fim não justifica os meios, como também porque é absurdo que se pretenda sanar um mal por outro, maior e de mais alta esfera.

Quando, pois, reputamos o médico um auxiliar na educação sexual, supomos que êle esteja disposto a contribuir para a educação da castidade. Supomos que não esqueça que a educação é sempre integral e que não se pode educar somente uma faculdade, isolando-a, principalmente quando se trata de um instinto poderoso e envolvente como êste. Supomos que não esquecerá a necessidade da formação da vontade, antes de tudo, para chegar a qualquer resultado digno da verdadeira educação.

Segundo Bonato (1996, p. 79-80), os médicos-higienistas concordavam com os padres da Igreja Católica em relação ao destino a ser dado à sexualidade e ao gênero da população brasileira, e afirma que

[...] a forte influência da Igreja sobre a sexualidade dos casais, prescrevendo comportamentos e punindo transgressões, levou o discurso higienista a aproveitar o que lhe interessava dos preceitos religiosos, lançando um novo olhar sobre esta sexualidade para melhor controlá-la:

Continuou a reprimir o prazer gratuito e irresponsável. Passou, porém, a exaltar a sexualidade conjugal, assinalando-lhe um papel nevrálgico na coesão do casal e na concretização do casamento modelo. O sexo, dentro da legalidade do matrimônio, tornou-se objeto de regulação médica, não por excessos, mas por suas deficiências.

Ser pai e mãe constitui o papel social e emocional de homens e mulheres, e desde a mais tenra idade preparam-se meninos e meninas para o desempenho de tais papéis sociais, presentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, reforçados nas escolas até os dias atuais. Os que fogem à regra, tida como universal e normal, são considerados desviantes, anormais.

Para Bonato (1996), no modelo higiênico familiar, os que não se prestavam ao papel social determinado de pai eram classificados como “anormais”, pois, no princípio higiênico, o homem íntegro era o pai. Os libertinos, celibatários e homossexuais eram apontados pela higiene como seres abomináveis, um perigo para a saúde e o convívio social. Colocar o corpo individual em perigo significa colocar também em perigo o corpo social. Os libertinos (devido a sua incontinência sexual) e os celibatários (os que não queriam se casar), corriam os riscos do contágio das doenças venéreas, especialmente a sífilis, além de poderem se apaixonar por prostitutas. Explicações médicas foram dadas, uma série de moléstias foi apresentada para tais comportamentos e internalizadas pela sociedade burguesa.

Destes “perversos”, o homossexual foi o mais execrado, pois sua condição negava a máxima da higiene que era a vocação “natural” do homem à paternidade. A prática homossexual existia desde a Colônia, quando a sodomia era tratada pejorativamente, muitas vezes punida violentamente e motivo de zombaria; no entanto, tal comportamento não implicava finalidades disciplinares: O sodomita colonial, quando punido, era evidentemente usado como modelo de transgressão e castigo. Mas, dessa represália, não eram extraídas consequências “preventivas” para o comportamento homossexual. Ou seja, não se criava um discurso científico, verdadeiro, racional sobre a prática em si. Foi a higiene que instaurou este último tipo de prática ou de relação poder-saber sobre a sodomia, de modelo disciplinar e normativo. Para a higiene, a homossexualidade feria a natureza supostamente universal do

homem, por isso era “repugnante” e “infame”. Elabora-se todo um discurso científico e fornecem-se explicações para tal “doença sexual” que podia crescer.

Assim, para resolver a situação relativa à sexualidade e ao gênero da população, a melhor estratégia encontrada, segundo Stephanou (2005, p. 143), foi através da “[...] educação sexual para levantar o véu da hipocrisia, para opor o dique da resistência incoercível à enxurrada das perversões, dos vícios, dos males venéreos, dos descabros e dos instintos desenfreados”. Segundo Negromonte (1961, p. 34-35), a maioria dos médicos-higienistas e dos padres católicos são favoráveis a essa estratégia e corroboram no que concerne à educação sexual destinada às crianças e aos jovens, designando, assim, “quem”, “como” e a sua “finalidade”, pois,

[...] a formação para a castidade cabe àqueles a quem compete por natureza o dever de educar. Ora, o dever de educar corre primeiramente aos pais. Portanto, é aos pais que cabe a educação sexual dos filhos. Juntam, como é natural e ordenado, ao dever de gerar os filhos o de educá-los. Para isto foi a família instituída por Deus. E por isso só na constituição da família é legítima a geração dos filhos, que, sem a ação dos pais, não podem ser educados.

Neste delicado setor da educação, ainda mais se mostra a necessária e exclusiva competência dos pais. Se todo educador precisa pôr-se em determinadas condições, sem o que fracassará o seu trabalho – aqui com maioria de razão, porque nesses assuntos todo fracasso determina uma ruína moral, que justamente desejamos evitar. Um conhecimento sério da vida, uma perfeita liberdade de espírito, uma autoridade reconhecida e acatada, uma delicadeza de sentimentos capaz de falar sem ferir a quem ouve, a convivência de todas as horas para saber dizer o que fôr necessário e só isto, no momento oportuno, e tudo servido ademais pela absoluta confiança do educando – eis o de que precisa quem deve fazer a educação. Ora, isto, de modo geral, só encontramos nos pais.

O educador, sob a óptica de Negromonte (1961), nunca deu a entender (como o fazem alguns otimistas) que a virtude se consegue sem trabalho e sem luta. Falam da castidade como quem fala da mansidão de um cordeiro, quando mais acertado seria falar de uma fera domesticada. Assim, dariam a verdadeira impressão de terem domado os impulsos vigorosos da tendência, mediante a força disciplinadora da vontade. Do contrário, os jovens ficarão pensando que o educador é casto por não ter sentido a plenitude das forças naturais, e que não poderão sê-lo os que a experimentam.

É preciso ressaltar que a educação sexual exige uma convivência de todas as horas, para que se possa dizer o necessário sem chamar a atenção, aproveitar as oportunidades sem criá-las artificialmente, para se fazer naturalmente, insensivelmente, sem perigos, com aquela prudência que é alma de tudo e sem a qual tudo estaria perdido. Cuidado para não ferir a

sensibilidade de quem a ouve, não precipitar a curiosidade, e, principalmente, não dar lugar a qualquer falta. Sem delicadeza, sem tato, toda tentativa seria mais para desencadear as paixões que para contê-las.

Segundo Negromonte (1961), diante de tão numerosas e sólidas razões, conclui-se que são os pais os indicados e competentes para propiciar a educação sexual. Os outros são rejeitados como incapazes e nocivos, ou os admitem, como auxiliares dos pais, reconhecendo, aliás, os grandes serviços que nesta condição, podem prestar. Na ausência dos pais, por exceção, também lhes podem fazer as vezes. Conhecem as dificuldades que levantarão contra esta conclusão. Nega-se, porém, que nelas se possam basear os que propugnam a educação pela escola ou por preleções científicas e técnicas.

Mas, para Bonato (1996, p. 82; destaques no original), os médicos-higienistas além de proporem a responsabilidade da educação sexual para os pais (família) em conjunto com os padres da Igreja Católica, ampliam o seu raio de controle em relação à sexualidade e o gênero da população, pois

[...] além de levar a família para dentro de casa, a pedagogia médico-higiênica definia também os papéis sexuais. Numa sociedade feita e pensada por homens, as concepções higienistas vieram explicar e fixar cientificamente as *características supostamente típicas de cada sexo e apresentou-as como imperativos da natureza*. No homem, predominava o vigor físico e intelectual, o andar seguro, o comportamento seco, racional, autoritário, altivo, menos amoroso, mais duro, macho, viril. Segundo a higiene, sua inclinação ‘natural’ é para o prazer sexual. Neste sentido, a conduta machista do homem foi realçada, podendo não só ser infiel, como também abordar a mulher, que, por sua vez, era considerada ‘propriedade’ de outro homem - do pai, do marido - e até de Deus, a esposa do Senhor. Para ela, predominavam as ‘faculdades afetivas’, cultivava-se a imaginação, a doçura, a indulgência, a submissão, a idéia de fragilidade, do amor, da castidade, a preservação da virgindade antes do casamento e a fidelidade. A higiene encontrava ressonância.

A castidade feminina era um valor inquestionável, acentuado pelo fato de a população brasileira ser maciçamente filiada à Igreja Católica, cujo culto à Virgem elimina a possibilidade de quebrar o mito da virgindade.

Com respeito à capacidade intelectual da mulher, a higiene informava que, mesmo aquelas que apresentavam tal capacidade, a apresentavam de forma inferior à dos homens. Esta distinção entre os gêneros faz surgir, por exemplo, o machismo do homem e as categorias de ‘mulher-fácil’, adúltera, venal, irresponsável, ‘amante’, da mulher. O machismo surge como uma prática do homem denunciadora da mulher. Se ela, enquanto propriedade de outro homem, cedia ao galanteio, passava a ser considerada inferior àquela ‘mulher-mãe’.

Segundo Carvalho (1998, p. 310-311), apesar de os médicos-higienistas e os padres católicos, em sua maioria, comungarem a respeito de “quem”, “como” e com que “finalidade”

se deveria abordar a educação sexual na sociedade, a mesma se tornou um ponto polêmico de discussão entre os membros (intelectuais da educação) da Associação Brasileira de Educação (ABE), nas primeiras conferências nacionais de educação, através das quais se constatou que em agosto de 1927, no Boletim da ABE,

[...] foi Fernando Magalhães quem, como presidente da Comissão Organizadora, estabeleceu os temas oficiais e designou seus expositores. [...] Os temas propostos traduziam o programa que [...] priorizava: o da uniformização doutrinária da escola como instância de disseminação do que era proposto como patriotismo fundado na tradição. [Mas,] como não era regimentalmente vedado apresentar teses sobre temas não estipulados, outras propostas fizeram-se presentes delineando outras estratégias. [...] Algumas propostas apresentadas contrariavam, em pontos relevantes, o programa de Magalhães: [como] a de Celina Padilha, que propunha a inclusão de educação sexual no currículo das escolas [...] (CARVALHO, 1998, p. 311; suprimimos; acrescentamos).

Mas, para Carvalho (1998, p. 311), “[...] a escassez da documentação disponível sobre a Primeira Conferência dificulta a detecção da tônica principal dos debates ocorridos nas sessões plenárias [...]”. Dessa forma, não se conseguiu saber se fora aprovada ou não a inclusão da educação sexual no currículo escolar.

Nesse sentido Carvalho (1998, p. 327; suprimimos), analisando a

Segunda Conferência Nacional de Educação, realizada em Belo Horizonte de 4 a 11 de novembro de 1928, o presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade [...] prestigiou largamente a Segunda Conferência, vendo nela a possibilidade de promover o seu governo, especialmente suas realizações no campo educacional [...].

Nessa Segunda Conferência, Carvalho (1998, p. 338-339) encontra novamente outra discussão entre os membros (intelectuais da educação) da ABE sobre a educação sexual, e é interessante observar que

[...] no parecer apresentado à Assembléia, pronuncia-se favoravelmente à tese de Magalhães em seus pontos fundamentais: a educação sexual não deveria ser feita na escola, mas no lar, e não poderia deixar de ser, simultaneamente, educação moral. Retém, entretanto, desfigurando-as pela exclusão das outras, duas das recomendações de Süssenkind nas Conclusões que submete à aprovação da Assembléia: ‘A educação sexual pode e deve ser ministrada no Brasil’; ‘Ela compreenderá três fases – uma preliminar que prepara a infância para a compreensão esclarecida dos destinos do sexo; outra que se propõe a ministrar aos educandos nas próprias aulas de ciências naturais do curso secundário o conhecimento das generalidades fundamentais, e uma última

que proporcionará ao adolescente, fora de qualquer curso coletivo, a especialização complementar que constitui a educação sexual propriamente dita’.

Incorporadas ao conjunto das conclusões sobre educação sanitária, estas duas recomendações de Carlos Sússekkind de Mendonça lograram aprovação da Assembléia, apesar de contrariarem o parecer do relator, que se manifestara contra a educação sexual nas escolas. Isto foi garantido pela intervenção de Vicente Licínio Cardoso que antecipando-se (sic) ao debate da Assembléia, propôs que a discussão e a votação das conclusões fossem feitas em bloco. Aprovado o procedimento, as recomendações de Sússekkind foram aprovadas, apesar das resistências que se manifestaram, no debate, contra a concepção de educação sexual implicada nelas e favoravelmente à posição expressa no parecer da Comissão, que prescrevia a educação sexual no lar, como educação moral.

O patriotismo católico espraia-se, assim, vigilante por micro-dispositivos de controle nos quais a família era acionada. Nesta empresa, ganhava apoio de positivistas ciosos de nobres missões concedidas à Mulher como Rainha do Lar.

Dando continuidade, Carvalho (1998), analisando mais três conferências nacionais de educação que sucederam as duas já explicitadas, não encontrou mais debates a respeito da educação sexual. Mas, o que chama a atenção nas suas citações é ter em comum, nas duas primeiras conferências, a presença de Fernando Magalhães participando das discussões sobre esse assunto. Vale lembrar que na Primeira Conferência, pela falta de documentos, não foi possível expor o conteúdo discorrido nas sessões plenárias, porém, a autora destacou que Magalhães ficou contrariado com a proposta de Celina Padilha, que tinha como interesse a inclusão da educação sexual no currículo das escolas.

Contudo, pode-se afirmar, mediante análise da Segunda Conferência, que essa proposta não foi aceita, e esta afirmação sucede por dois motivos, que são: primeiramente, pelo fato de Magalhães ser o presidente da Comissão Organizadora da Primeira Conferência, e, ao mesmo tempo, essa proposta estar sendo contrária ao seu programa que priorizava a uniformização doutrinária da escola como instância de disseminação do patriotismo [católico] fundado na tradição; segundo, pelo seu posicionamento antagônico ao de Carlos Sússekkind de Mendonça, na Segunda Conferência, deixando claro que para ele a educação sexual não deveria ser feita na escola, mas no lar, e não poderia deixar de ser, simultaneamente, educação moral. Neste aspecto, chegou-se à conclusão de que entre os intelectuais da educação ainda não havia consenso no que se referia a quem cabia, como e com que finalidade deveriam ser educadas sexualmente as crianças e os jovens, na sociedade.

Negromonte (1961, p. 38-39), enaltecendo e reafirmando os posicionamentos dos médicos-higienistas, dos padres católicos, e, nesse caso, de uma enorme parcela de intelectuais da educação, expressa que nas

[...] escolas e colégios – A educação sexual há de ser rigorosamente individual. Aliás estamos falando da educação, de que a iniciação é apenas uma parte, e não a mais importante. Tratássemos da iniciação feita em classe pelo professor, diríamos desde logo, com absoluta segurança, que deve ser rejeitada.

Mas o professor, embora não seja o encarregado direto desta educação nem a pessoa inteiramente em condições de fazê-la, tem nela papel não pequeno. É o da formação geral – base e garantia de toda a educação sexual. É, pois, indireta a ação do professor. E só poderia ser direta em casos excepcionais, em que ele agiria individualmente sobre o aluno, prevalecendo-se, sem dúvida, da autoridade de mestre, mas já quase em caráter particular.

Poderiam argumentar os que querem a educação sexual feita na escola, que o papel dos professores é continuar ou, muitas vezes, suprir a educação do lar. E que, portanto, lhes é dever cuidar desta educação como das demais.

Responderíamos com o que acima dissemos sobre a formação da vontade, do caráter – e isto se realizarem os professores, terão feito o melhor para auxiliar os pais, como realmente lhes é dever.

Os defensores da educação sexual na escola – falamos da educação e dos bem intencionados – argumentam que os professores estão em melhores condições intelectuais do que os pais. Intelectuais, sim, em geral. Mas esta não é a primeira condição, embora não seja desprezível; antes se devem deter em conta as condições morais.

Stephanou (2005, p. 159-160), analisando as condições dos (as) professores (as) na época, expõe que os mesmos,

[...] aliados de indiscutível eficácia, estariam sempre subordinados à orientação do médico escolar. Ele detinha os saberes científicos que lhe conferiam competência para compreender os problemas ligados à saúde e a doença dos escolares. Detinha da mesma forma o discurso autorizado para classificar o normal e o patológico, prescrever condutas, ditar a verdade, tendo-lhe sido delegada a autoridade para intervir na instituição escolar por meio de uma extensa pauta de ações:

[...] o papel do médico nas escolas pode ser comparado ao de um agente catalítico numa reação química ou melhor para identificá-lo com o processo da própria vida, ao de uma fermentação diastásica na qual a quantidade infinitamente pequena de fermento pode produzir resultados infinitamente grandes. Compreende-se, assim, por que, enquanto para um grupo de 40 escolares é preciso um professor, bastem 2 ou 3 médicos para uma população escolar de 15 mil [...].

Esse conjunto de referências do discurso médico sobre a escola como *locus* educativo, ou melhor, sobre a atuação médico-escolar, pode parecer genérica e efêmera. Entretanto, permite vislumbrar seus modos de realização, que foram se constituindo e tornando intensa e extensa a presença dos saberes médicos no cotidiano escolar. Essa presença, por vezes conflitiva, por vezes colaborativa, instaura também um processo de produção de saberes e

poderes, consolidando o discurso médico sobre a Educação. Assentados na inspeção médico-escolar, nos exames clínicos e psicológicos dos estudantes, no ensino da higiene e de preceitos de urbanidade, ou mais especialmente na educação sanitária, os médicos puderam formular um discurso com tal força de verdade que persiste e sustenta práticas pedagógicas ainda hoje reconhecidas como legítimas e eficazes, sob o enunciado de ‘fazer saúde pela educação’.

Dessa maneira, apesar de ter sido aprovada na Segunda Conferência Nacional de Educação, em 1928, as propostas de Carlos Sússekind de Mendonça em relação à educação sexual ser ministrada nas escolas, constatou-se que os professores, anteriormente a esse período, em sua maioria, tiveram uma função secundária na educação sexual das crianças e dos adolescentes, ou, melhor dizendo, segundo os padres católicos, tinham uma função “auxiliar” nessa tarefa, além do que, havia também a presença dos médicos-escolares nas instituições de ensino que, por sua vez, entendiam que a mesma deveria ser realizada no lar, ou seja, pela família.

No Estado de Sergipe, especificamente e por motivos de a pesquisa ser no Município de São Cristóvão, localizado na região metropolitana da cidade de Aracaju, mais precisamente no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, resolveu-se averiguar a situação da educação sexual ministrada nas escolas do Estado.

De acordo com Melo (2004, p. 23; suprimimos; acrescentamos), “[...] durante o período compreendido entre as décadas de 1920 e 1960, [...] quatro professores se debruçaram sobre o assunto [da Educação Sexual], que são: o médico Helvécio de Andrade, a médica Ítala Silva de Oliveira, o professor Nunes Mendonça e o médico Garcia Moreno”.

Segundo as análises de Melo (2004, p. 31-32), pode-se afirmar que

[...] a inserção da Educação Sexual nos currículos escolares, desde a mais tenra idade, foi uma preocupação constante de alguns educadores sergipanos entre as décadas de 1920 e 1960, principalmente aqueles que possuíam formação médica, apesar do incômodo gerado na sociedade pela existência de tais discussões. Privilegiou-se, na abordagem da temática sexual, um viés ‘biologizante’, higienista e moralista. Através dessas afirmações pode-se inferir que havia uma aceitação da existência de uma sexualidade infantil, porquanto os autores propunham o início da educação sexual desde os primeiros anos. Entretanto a concepção de sexualidade era restrita ao aspecto genital, apesar da difusão das idéias freudiana, presentes desde o início do século XX [...].

A preocupação maior do discurso daqueles que defendiam a Educação Sexual nas escolas sergipanas era o de auxiliar na reorganização da cidade, na casa, e mais especificamente no funcionamento da família, instaurando um ordenamento moral da sociedade [...].

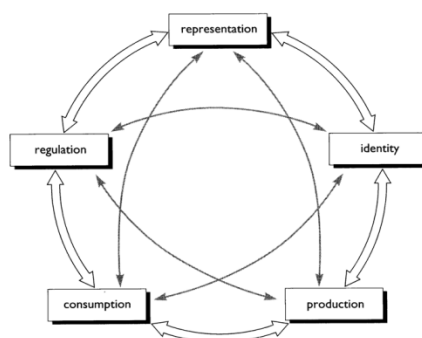
Diante do exposto, considera-se que no Brasil, o corpo humano, a sexualidade e o gênero foram propostos, controlados e normatizados principalmente pelos médicos-higienistas e padres católicos, com o apoio dos magistrados, com o intuito de conduzir a sociedade para a formação da castidade das crianças e dos adolescentes, isso tudo em virtude das mazelas sociais, especialmente nesse caso, as sexuais e de gênero que vinham sofrendo, mas, para tal feito, na nova jornada que perpassava a “nação brasileira”, a da implementação do regime republicano, era necessária a participação efetiva e direta das famílias nessa ação, e somente elas é quem resolveriam essa situação de calamidade pública no país.

Vale ressaltar que o discurso empregado pelos médicos-higienistas e padres católicos nessa empreitada foi o de mostrar alternativas, através de seus discursos para que conseguissem obter êxito perante a sociedade brasileira, no que diz respeito ao controle do corpo humano, da sexualidade e de gênero. Mas, tal atitude, empregada pelas Religiões e as Ciências Médicas, nesse caso, também pode caracterizar o poder de persuasão que elas possuem no cotidiano, tornando o indivíduo inicialmente inseguro no que tange ao seu comportamento no dia a dia em relação à sua prática sexual e sua possível vulnerabilidade, além do que ele pode ser um disseminador de doenças na sociedade por essa prática e de gênero, para, posteriormente, incutir, nesse mesmo indivíduo, um comportamento “viável e seguro” segundo as suas diretrizes “cientificamente comprovadas”. Ao mesmo tempo, notou-se que o que se dizia ser científico pelas Ciências Médicas e Religiões nem sempre era um estudo científico, principalmente quando se abordavam as questões da sexualidade e de gênero, e sim procuravam um novo “arranjo social” para manter a ordem vigente.

O que se pode afirmar é que o uso do discurso da dualidade, empregado principalmente pelas Religiões e Ciências Médicas, é o discurso da classe hegemônica e dominante neste país, pois, através deles, seus interesses são alcançados, e, com isso, mantêm-se a perpetuação e a reprodução do comportamento dos indivíduos separadamente pelos seus corpos, sexualidades e gêneros, na sociedade brasileira.

Portanto, é de fundamental importância compreender como os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação se constituem e entrelaçam-se entre si na Cultura, e procurando sintetizar esse entendimento, Du Gay et al. (1997) traçaram um esquema que desenvolveram e intitularam de “circuito da cultura”, para expressar como funciona a dinâmica desses processos na sociedade, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 01 – Circuito da Cultura



Fonte: Paul du Gay et al (1997, p. 03)

Segundo Woodward (2009, p. 68-69), o “circuito da cultura” esquematizado e desenvolvido por Du Gay et al. (1997; suprimimos) explicita que,

[...] para se obter uma plena compreensão de um texto ou artefato cultural, é necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação. Como se trata de um circuito, é possível começar em qualquer ponto; não se trata de um processo linear, sequencial. Cada momento do circuito está também inextricavelmente ligado a cada um dos outros [...]. A representação refere-se a sistemas simbólicos (textos ou imagens visuais, por exemplo) tais como os envolvidos na publicidade de um produto como o Walkman. Esses sistemas produzem significados sobre o tipo de pessoa que utiliza um tal artefato, isto é, produzem identidades que lhe estão associadas. Essas identidades e o artefato com o qual elas são associadas são produzidas, tanto técnica quanto culturalmente, para atingir os consumidores que comprarão o produto com o qual eles – é isso, ao menos, o que os produtos esperam – se identificarão. Um artefato cultural, tal como o Walkman, tem um efeito sobre a regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo.

Aproveitando as reflexões já descritas, principalmente por Hall (1997a, 1997b, 2006), Rodrigues (1983), Hohlfeldt (2000), Silva (2009), Du Gay (1997), entre outras, a respeito da concepção de Cultura e seus processos de identidade, representação, produção, regulação e consumo, pode-se afirmar que toda e qualquer instituição de ensino possui em seu bojo, uma “cultura escolar” ou uma “cultura científica” ou uma “cultura acadêmica” ou uma *cultura universitária*, devido às suas particularidades.

Nesse aspecto, procurando aprofundar a discussão sobre a concepção de Cultura e estreitá-la cada vez mais como o objeto desta pesquisa, ao mesmo tempo, fez-se mister compreender como as categorias de análise “cultura escolar”, “cultura científica” e “cultura acadêmica” vêm sendo utilizadas nas pesquisas a partir de seus referenciais teórico-

metodológicos, a fim de esclarecer o porquê da escolha e definição da expressão “cultura universitária” aqui empregado.

Segundo Julia (2001), a expressão “cultura escolar” significa um conjunto de “normas” que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de “práticas” que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas, coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores. Mas, para além dos limites da escola, podem-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior das sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

Ainda para Julia (2001, p. 14), existem três elementos que são essenciais à constituição de uma cultura escolar, sendo eles: “espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico”, os quais são muito importantes para sua compreensão. Todavia, é válido frisar que Faria Filho et al. (2004, p. 148), analisando a categoria cultura escolar, expôs que

[...] enquanto Dominique Julia concebia a existência de duas culturas escolares (primária e secundária), Viñao Frago estendia o conceito a todas e a cada uma das instituições escolares. Isso permitia atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade, o que concorria para ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições. Ao mesmo tempo, impunha um limite à operacionalidade analítica da categoria quando confrontada com a necessidade de abarcar o conjunto das maneiras de escolarização do social na época moderna, como o queria Julia.

Ainda, para Faria Filho et al. (2004, p. 153),

[...] a noção de cultura escolar tem significado, sem dúvida, um refinamento metodológico e analítico de nossas pesquisas e tem possibilitado o fortalecimento do diálogo, por um lado, com a historiografia e, por outro, com as demais áreas e ciências da educação. No entanto, esse refinamento, geralmente acompanhado pela produção de objetos cada vez mais específicos e que demandam estudos cada vez mais verticalizados, traz, também, alguns problemas. O primeiro e, a nosso ver, mais sério, é a ausência de pesquisas de base no âmbito da história da educação.

Nesse aspecto, mediante as ressalvas feitas por Faria Filho et al. (2004), a categoria “cultura escolar” não está sendo bem utilizada, principalmente, pelos (as) pesquisadores (as) em História da Educação, o que levanta vários questionamentos quanto aos procedimentos teórico-metodológicos adotados nas pesquisas atualmente. Por outro lado, apesar de Julia fazer referência a “culturas escolares”, porém, as limita aos níveis de ensino primário e secundário (fundamental e médio respectivamente), o que levou Viñao Frago a ampliá-la ao ensino superior, mas, mesmo assim, tornou-se uma categoria de análise insuficiente para conseguir compreender o objeto desta pesquisa, pois não esclareceu os limites da mesma para o ensino superior.

Já a categoria analítica “cultura científica”, é definida por Santos e Baiardi (2007, p. 02), como sendo aquela que se refere

[...] aos processos de produção e difusão do conhecimento. No caso da produção do conhecimento, essa cultura englobaria não somente o conhecimento que produzisse resultados, mas, também, as tentativas de construir teorias alternativas de saber, novos modos de produzir conhecimento, a emergência de novas ciências e o ambiente no qual essas iniciativas se fazem presente. De outro modo, a cultura científica tem relação tanto com a ciência oficial ou normal, na definição de Kuhn (1970), como com aquela ciência pré-paradigmática, ou que não se afirmou por razões diversas.

Mas, essa definição não atende as exigências do objeto desta pesquisa, porque não compreende que existem outros processos correlacionados quando se trata de cultura, restringindo-a apenas ao processo de produção como se fosse a sua “mola-mestre” na instituição educacional.

Continuando nas análises referentes às categorias, tem também a “cultura acadêmica” que pode ser definida por Schugurensky e Naidorf (2004, p. 998-999), como sendo

[...] os discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões, e as práticas institucionais dos atores universitários. Isso inclui as idéias dos acadêmicos a respeito dos objetivos de seus próprios trabalhos e das três principais funções da universidade ligadas à produção, transmissão e aplicação de conhecimentos acadêmicos (pesquisa, ensino e serviço à comunidade). As prioridades entre essas funções e dentro delas, numa dada instituição, são o produto de fatores internos e externos, que incluem as determinações de financiamento, as políticas governamentais e as tradições históricas. Para estudar as mudanças na cultura acadêmica, oferecem-se três perspectivas principais. A primeira propõe uma explicação causal; a segunda propõe uma explicação ‘voluntarista’; e a terceira abordagem, que reconhece as contribuições parciais das duas visões acima,

consiste numa perspectiva dialética fundada numa teoria de conflito que identifica uma interação constante entre estrutura e agente.

De acordo com a definição retro, a categoria “cultura acadêmica” aproximou-se do objeto desta pesquisa, mas ainda deixa lacunas quanto à apropriação e ao desenvolvimento de alguns processos que ocorrem no âmbito da instituição educacional, pois, a partir do entendimento da categoria “cultura” abordada anteriormente, a categoria “identidade”, na condição de um de seus processos importantes de análise, não poderia estar nas “entrelinhas” de sua definição e sim em evidência; além disso, quando se aborda a cultura de qualquer instituição educacional ou não, ela pode ter múltiplas perspectivas quando se analisam seus processos de formação do sujeito.

E a “cultura universitária”, mediante o referencial analisado, as publicações existentes fazem destaque a esse termo, porém, seus (as) autores (as) não se preocuparam em defini-la ou conceituá-la em seus artigos. Melhor dizendo, o termo é atrelado ao de cultura acadêmica como sinônimo, como por exemplo, o de Pedro (2011) que faz referência no título do seu artigo como cultura universitária, porém, no teor do mesmo menciona somente o termo cultura acadêmica, proporcionando, além desse, outros equívocos a respeito dele.

Dessa maneira, resolveu-se manter a expressão “cultura universitária” para esta pesquisa, porque se abriu a possibilidade de conceituá-la ou defini-la com um referencial teórico-metodológico que se considera pertinente para esse termo, e, oportunamente, acrescentar informações importantes que as outras categorias analisadas não contemplaram em suas definições.

A expressão “cultura universitária” adotada nesta pesquisa, devido às suas particularidades, requereu atenção especial e diferenciada das outras categorias analisadas, pois, além de ter o objetivo de formar pedagógica e socialmente seus (uas) estudantes, possui outra finalidade e considerada a mais importante, que é de iniciá-los (as) numa formação profissional/científica para atuarem na sociedade.

Neste aspecto, a cultura universitária é concebida como um conjunto de atividades e ações de cunho pedagógico – científicas desenvolvidas prioritariamente por professores (as) e alunos (as), tendo como base, nessa relação, os processos de representação, regulação, produção social, identidade e consumo, que interagem entre si simultaneamente por meio discursivo e práticas sociais e culturais, e que tem como eixos norteadores o ensino, a pesquisa e a extensão; dessa forma promove a formação profissional/científica no âmbito da universidade.

Em outras palavras, a “cultura universitária” é considerada como um conjunto de símbolos e significados com conhecimentos institucionalizados (objetivos) e subjetivos que possuem normas, conceitos e valores sociais e culturais visíveis e ocultos, com isso se (re)produzem socialmente identidades e diferenças, principalmente na relação entre professores (as) e alunos (as), mediante seus discursos e suas práticas, condutas e interações sociais e culturais, as quais são absorvidas individual e coletivamente pelos indivíduos universitários no decorrer da formação profissional/científica e, conseqüentemente, pelo Estado e sociedade civil organizada, caracterizando-se, dessa forma, um circuito da cultura universitária.

E para o entendimento de “cultura universitária”, pôde-se constatar que a ideia de “circuito da cultura”, desenvolvido por Du Gay et al. (1997), tornou-se bastante interessante e fundamental para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, porém, com algumas alterações, é claro, pois a questão central da pesquisa deles (as) foi analisar como os artefatos culturais produzidos e difundidos interagem com os indivíduos numa dada sociedade.

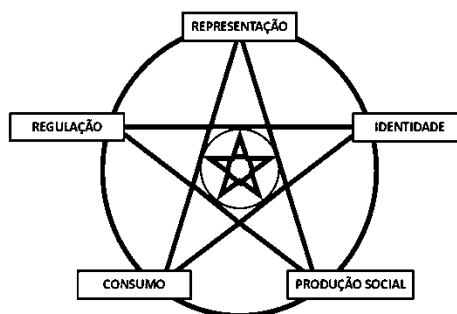
Para Silva (2007, p. 05-06; suprimimos), os artefatos culturais mais usados no cotidiano escolar que

[...] facilitam o processo de aprendizagem em suas variadas dimensões, [...] no cotidiano, que é utilizada na escola ou fora dela uma variedade de materiais ou recursos, como vídeos, livros de literatura, revistas, jornais, gibis, panfletos de propaganda, internet, CD-ROMs, jogos, enciclopédias, dicionários, imagens, músicas, livros didáticos, cartilhas com novas e velhas roupagens, materiais instrucionais que reproduzem atividades de anos anteriores, narrativas das novelas ou programas apresentados pela televisão, entre outros.

Porém, o cotidiano universitário requer a produção e difusão de outros artefatos culturais-sociais devido à formação educacional/profissional/científica, e de alguns que foram citados por Silva (2007), para serem utilizados dentro da “cultura universitária”, a partir dos processos presentes no “circuito da cultura” que foram esquematizados e desenvolvidos por Du Gay et al. (1997), mas o que vale aqui é destacar o quanto os ambientes educacionais são influenciados por eles.

Mas, para que o “circuito da cultura” fosse utilizado como elemento constitutivo da *cultura universitária*, precisou ser reelaborado como demonstra a figura a seguir.

Figura 02 – Circuito da Cultura Universitária



Fonte: Reelaborado pelo pesquisador a partir da Figura 01 “o circuito da cultura”, de Paul Du Gay et al (1997)

Na figura reelaborada pelo pesquisador, intitulada “Circuito da Cultura Universitária”, nota-se que possui algumas alterações em relação a que foi traçada por Du Gay et al. (1997), pois essa procurou ressaltar que a categoria cultura pode ser analisada de maneira macro e/ou micro na sociedade, como por exemplo, no caso da “cultura universitária” é possível analisar de forma macro uma universidade e/ou micro um determinado curso dessa mesma universidade, a partir de seus processos constitutivos, além disso, acrescentou o termo “social” ao processo de produção, porque enfatiza especificamente, como processo de produção, as relações humanas, daí sua denominação e alteração para “produção social”.

A partir da “dinâmica” de circuito, a “cultura universitária” vai requerer e estabelecer como processos necessários e imprescindíveis para sua constituição como tal, os processos de “representação, identidade, produção social, consumo e regulação” para melhor compreender em sua totalidade, as práticas sociais que estão sendo desenvolvidas no âmbito da instituição de ensino superior.

Então, para que a formação profissional/científica dos sujeitos (professores (as), estudantes e demais funcionários (as)) pertencentes à “cultura universitária” ocorra satisfatoriamente, faz-se mister analisar constantemente os processos de representação, produção social, identidade, consumo e regulação, como um conjunto dinâmico, circular e estreito entre eles, evitando observá-los de maneira isolada e acabar perdendo a perspectiva de totalidade na formação dos indivíduos.

Todo conhecimento (re)produzido e transmitido dentro da “cultura universitária” vai afetar as relações interpessoais dos sujeitos (professores (as), estudantes e demais funcionários (as)) envolvidos nesse processo (representação, produção social, identidade, regulação e consumo) de formação educacional/profissional/científica, que, supostamente vai

influenciar nas suas vidas pessoais, nas suas identidades pessoais, tornando-se assim, num ambiente conflituoso e instável no jogo de poder e interesses, além de estar em constante mudança e/ou transformação paradigmática para atender os anseios da sociedade.

E, procurando demonstrar como o “circuito da cultura”, desenvolvido por Paul du Gay et al. (1997), pode ser empregado na instituição de ensino superior, sendo agora intitulado a partir da ideia de cultura universitária, como “circuito da cultura universitária”, apresenta-se da seguinte maneira para fins elucidativos, como: o processo de “representação” se refere, principalmente, ao Catálogo de oferta dos cursos de graduação apresentado pela instituição de ensino superior; que é carregado de simbolismos/significados os quais motivarão o surgimento de outras “identidades” nos (as) estudantes matriculados (as) nos cursos da instituição.

Já os (as) professores (as) dos cursos da instituição serão os (as) principais responsáveis pela “produção social” do conhecimento e das identidades; embora, possua o currículo (grade curricular) como sendo seu principal “regulador” nos cursos da instituição, e como seus principais “consumidores” o Estado e a sociedade civil organizada, daí a ideia de circuito ou de “roda viva”, pois a instituição de ensino superior produz profissionais/identidades que atuarão fora dela, a qual terá um *feedback* por meio de pesquisas realizadas na sociedade, contudo, os cursos de licenciaturas das universidades, em particular, podem ter esse mesmo *feedback* de duas maneiras, sendo um por meio de pesquisas e o outro pelo ingresso de “novos (as)” estudantes nas licenciaturas, que resulta num ciclo cultural acadêmico, mediante a formação docente escolhida.

A ideia de “circuito” empregado na “cultura universitária” serve para que se reflita sobre os processos educacionais/profissionais/científicos que estão sendo desenvolvidos dentro da instituição de ensino superior, principalmente, quando se colocam em questão a cultura e seus processos como pautas de discussão para o novo milênio.

Diante dessas discussões sobre cultura e seus processos constitutivos atrelados às questões de gênero e sexualidade humana, no contexto sociopolítico e cultural da sociedade, e procurando aprofundar ainda mais tais discussões no âmbito educacional brasileiro, envolvendo mais especificamente, a área de Educação Física, a próxima seção vem trazendo outros elementos que são importantes para esse debate, incrementando e ampliando nossa reflexão sobre as temáticas em voga.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Nesta seção, procurando aprofundar e compreender a relação existente entre cultura, gênero, sexualidade humana e Educação Física no âmbito educacional brasileiro, mais precisamente, na educação básica quanto à prática docente, fez-necessário analisar as mudanças e/ou transformações ocorridas nas políticas públicas da educação, precisando, assim, identificar quais são as relações existentes entre a educação sexual que era apregoada pelos padres da Igreja Católica e médicos-higienistas, sob o prisma, principalmente, da arquitetura escolar, do programa de ensino de Educação Física e da formação docente no Brasil na escola primária. A escolha desse nível escolar deve-se ao mesmo aglutinar uma maior quantidade de crianças e jovens nela matriculados pertencentes à camada popular, o que, atualmente, pode ser identificada, apesar de suas alterações, como a escola de ensino fundamental voltada para a rede pública, durante o período republicano vigente.

No intuito de esclarecer os elementos que constituem a cultura escolar, procurou-se ampliar inicialmente o entendimento de espaço escolar descrito por Julia (2001) chegando à definição de Viñao Frago e Escolano (1998, p. 62-63) em que

[a] escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado [...].

Essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, o espaço ‘não é um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva’. Em certo sentido, o espaço objetivo – para denominá-lo de alguma maneira – não existe. E se existe, não conta – salvo como possibilidade e como limite. O que conta é o território, uma noção subjetiva ou caso se prefira, objetivo-subjetiva – de índole individual ou grupal e de extensão variável. Uma extensão que vai desde os limites físicos do próprio corpo – ou de determinadas partes do mesmo – até o espaço mental dos projetos, ali até onde chega o pensamento que prenuncia a ação e o deslocamento.

De acordo com Viñao Frago e Escolano (1998), o território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro; em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura;

que é um produto cultural específico, que diz respeito não somente às relações interpessoais (distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder), mas também à liturgia e aos ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos (localização e posturas), à sua hierarquia e relações.

Para isso, fez-se necessário também conhecer o envolvimento dos médicos-higienistas para a existência dessa ressonância entre a educação sexual e a cultura escolar no contexto educacional brasileiro durante o período republicano, pois, pelo que se sabe, inicialmente eles reivindicaram veementemente na sociedade para que fossem construídos os prédios escolares e, com isso, haveria realmente uma educação digna para a população em geral, justificando que retiraria as crianças e os jovens dos riscos da ignorância e das enfermidades ocasionadas pela educação dada nas “casas-escola”, e atenderia seguramente a nova ordem social, cultural, política e econômica que emergia.

[...] Na década de 1870, os diagnósticos dos mais diferentes profissionais que atuavam na escola ou na administração dos serviços da instrução, ou ainda políticos e demais interessados na educação do povo (médicos, engenheiros...), eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas, mas não somente essas, e advogavam a urgência de se construírem espaços específicos para a realização da educação primária.

[...] Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente* concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos (VIDAL; FARIA FILHO 2005, p. 49-52; destaque no original).

Um fato curioso é que mesmo com os diagnósticos afirmando a condição de precariedade das escolas para a educação primária, a população apresentava resistência às propostas de melhorias sugeridas pelos profissionais que atuavam nas mesmas ou na administração dos serviços da instrução, principalmente no tocante à sexualidade.

Segundo Vasconcelos (2005, p. 168-171; acrescentamos), a resistência da população ocorreu quando os profissionais das escolas, especialmente os médicos-higienistas, começaram cogitar a

[...] possibilidade de que meninos e meninas viessem a receber educação conjuntamente fora da Casa, pois nela muitas vezes isso ocorria. A idéia de co-educação dos sexos caracterizava o conceito de ‘escolas mixtas’ (*sic*), que, após a experiência em outros países, começava (*sic*) a surgir por aqui e a ganhar adeptos.

Desde 1873, a discussão das escolas mistas já fazia parte do cenário educacional, sendo este um dos temas das conferências pedagógicas realizadas em janeiro desse mesmo ano.

[...] A [criação da] escola exclusivamente de meninos ou meninas já sofria oposição da população. Tentar torná-la mista era algo impensável naquele contexto.

A escola mista torna-se então, nesse período, alvo de inúmeras discussões. Diversos jornais durante a década de 70 de Oitocentos publicaram em seus editoriais opiniões que iam desde a constatação da impossibilidade de colocar em prática tal idéia até a defesa incondicional de sua aplicação.

Porém, vale destacar que nos demais estados brasileiros essa ideia de se ter uma coeducação entre meninos e meninas nas “escolas mistas” causou grande discussão, por exemplo, no Estado de Sergipe, Melo (2004, p. 24; destaques do original) discorrendo sobre a conferência de Helvécio de Andrade, afirma que essa proposta foi endossada e reivindicada em 1931, pois o mesmo acreditava que

[...] a convivência entre meninos e meninas numa sala de aula era salutar na medida em que proporcionaria uma maior socialização entre as crianças, promovendo uma relação de igualdade entre os sexos, como afirma esta passagem retirada da conferência *O lar e a escola* de 1931:

Se fizermos mistas todas as escolas isoladas não perderá com isso o ensino, e a educação lucrará com a *socialização* das crianças de ambos os sexos. Esta situação, aproveitada habilmente, serviria ao mesmo tempo para estabelecer entre as duas formas do ser humano um laço fraternal proveitoso às relações sociais cada vez mais igualitárias entre o homem [e] a mulher. O menino, habituado desde a escola, prolongamento do lar, a considerar a menina sua companheira, mas frágil e delicada, a quem deve o apoio e proteção, cedo se convenciria de estimá-la, dedicando-lhes seus mais puros sentimentos [...].

Mas, no momento crucial de tantas mudanças e/ou transformações do regime imperial para o republicano e, conseqüentemente, dos hábitos e costumes da população no campo educacional, tais propostas eram feitas principalmente pelos médicos-higienistas que alegavam ser de extrema necessidade para a ordem e o progresso da nação, além de ser considerado como o único ou principal caminho viável para manter as pessoas em condições sadias (física, intelectual, moral e “sexual”). Porém, acredita-se, ser este um dos maiores desafios para os médicos-higienistas, padres católicos e magistrados em relação à sexualidade e gênero, pois, como manter a educação sexual confiada e confiscada à família e a castidade ser a sua finalidade se precisavam, nessa época, oferecer um lugar centralizador e adequado e que nele tivesse uma educação formal, racional e científica para as crianças e os jovens de ambos os sexos, e, além disso, se consideravam que a função do (a) professor (a) era nociva ou secundária nessa atuação?

Todavia, buscando mediar e conciliar esse impasse em relação à necessidade da construção dos grupos escolares e à difusão da educação sexual que previam ser a ideal para as crianças e os jovens naquela época, resolveram investir nos projetos arquitetônicos que pudessem fazer com que o prédio escolar fosse frequentado por alunos e alunas, mas o seu uso e permanência dentro do mesmo deveria ter separações ou divisórias, e que essas divisões poderiam começar desde a entrada de acesso até o local destinado às atividades físicas; com isso, evitariam o contato entre os meninos e as meninas e reforçariam o que era apregoado pelas famílias no que se refere aos assuntos pertinentes à sexualidade e gênero.

A partir de então, devido a tantos problemas e possíveis soluções que perpassavam a educação brasileira, e ressaltada constantemente pelos médicos-higienistas, os grupos escolares foram

[...] concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* [que] encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 53; acrescentamos; destaques no original).

Diante de tal realidade apresentada com a construção dos prédios escolares, o campo educacional no período republicano passou a ter uma maior responsabilidade com o progresso da nação brasileira, porém já nas primeiras décadas do século XX,

[...] sofreram alterações na forma e na cultura escolar que constituíam. As reformas de ensino, inspiradas em ideais escolanovistas, em que pesava a diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações, tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares. As plantas davam visibilidade a vários aspectos dos ideais escolanovistas. Incorporavam ambientes como gabinetes dentários e médicos e laboratórios, requisitos das construções escolares desde os anos de 1910 [...] (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 60-62).

Procurando ilustrar como essa concepção foi planejada e concretizada, destacaram-se dois modelos arquitetônicos de grupos escolares na cidade de Curitiba (PR), os quais também atenderam as exigências dos médicos-higienistas e da sociedade na separação de alunos e alunas, que foram:

[...] o primeiro edifício-escola destinado ao Grupo Escolar Rio Branco [e] considerado um dos mais belos de Curitiba entre os seus similares. [Foi]

inaugurada em 3 de abril de 1911 [e tinha] como características principais os frontões quadriculares, marcadamente em estilo semiclássico, que indicava os acessos principais: uma pela Brigadeiro Franco, outro pela Silva Jardim, provavelmente para a entrada diferenciada dos meninos e das meninas. O porão alto conferia destaque especial à volumetria de seu único pavimento e às suas fachadas: frontal e lateral.

Próximo ao Grupo Escolar Rio Branco encontra-se uma outra edificação, daquelas concebidas em 1910, que se destacou por sua monumentalidade: o primeiro edifício do Grupo Escolar 19 de Dezembro. Fundado em 1911, na antiga rua Montevidéu (atual Desembargador Motta), tinha no seu projeto original dois corpos separados [...] por um espaço de 10 metros.

[...] Prevendo o acesso frontal para o seu espaço interior e, logo após, o lateral para a entrada nas salas de aula, esse projeto se destacava pela riqueza de harmonia no jogo de volumes da fachada, presente nos dois blocos. A separação entre os espaços de ensino para meninos e meninas, interligados apenas por um pequeno pátio que servia de recreio aberto, ficava nítida. Ademais, compunha seu conjunto arquitetônico um muro de fechamento que prolongava em torno do terreno (BENCOSTTA, 2005a, p. 122-126; suprimimos e acrescentamos).

Vale lembrar que vários projetos arquitetônicos de grupos escolares, semelhantes aos descritos acima, estavam sendo planejados e construídos por todo Brasil, daí também os mesmos serem intitulados como os “verdadeiros templos do saber”, devido à exuberância e elegância apresentadas em meio às cidades que vinham se constituindo na época.

Além desses modelos de grupos escolares outros foram construídos e não atendiam as exigências da separação por sexo, através das estruturas físicas como paredes ou divisórias no seu espaço interno. Como alternativa para esse fim, dividiam os alunos e alunas por turno, ou seja, no turno matutino frequentavam as meninas e no vespertino os meninos ou vice-versa.

[...] Os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos baseados em plantas-tipo em razão do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central, ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para cada sexo. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas.

[...] Normalmente, os banheiros não faziam parte do corpo do prédio, mas eram a ele ligados por corredores cobertos.

Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola.

Entretanto, o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 53-54).

A grande estratégia usada pelos médicos-higienistas, padres católicos e magistrados, ressaltando também, naquele momento, a participação dos políticos, arquitetos, engenheiros civis e professores, estava nos projetos arquitetônicos dos grupos escolares e sua execução, e que esse empreendimento foi muito eficaz e atendeu aos anseios de seus proponentes e da sociedade brasileira, principalmente nas questões relacionadas aos temas de gênero e sexualidade. Procurando aprofundar e demarcar com mais exatidão o surgimento dos grupos escolares no Brasil, Bencostta (2005b, p. 68-70) expõe que,

[...] as primeiras unidades federativas a implementarem, ainda no século XIX, reformas que resultaram em um sistema público de ensino primário gratuito, foram o Distrito Federal (RJ) e o Estado de São Paulo, sendo que tais iniciativas terminaram servindo de modelo aos demais Estados, posto que o governo central não formulou qualquer proposta que os direcionassem nessa matéria.

No Brasil, este modelo, denominado de Grupo Escolar, foi implantado pela primeira vez no Estado de São Paulo, em 1893. Este tipo de instituição previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios. Foi notório, em particular no caso paulista, a importância da experiência da Escola-modelo que funcionava na Escola Normal. Tal experiência orientou não somente as determinações que levaram à criação dos grupos escolares daquele Estado, mas também, em pouco tempo, foram adotados por todo país.

[...] Nesse sentido, para a recém-instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas – ou grupos escolares, como vieram a ser denominados – foi entendida como um investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal.

Segundo Viñao Frago e Escolano (1998, p. 34-35; suprimimos e acrescentamos), nesse aspecto,

[...] pode-se assegurar, pois, que o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos do regeneracionismo [e higienismo] do último período de entresséculos – por definir o modelo (ou os modelos) de arquitetura escolar – cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade. Não deve nos surpreender, a esse respeito, que foram precisamente os regeneracionistas [e

higienistas] que propiciaram a criação e a difusão desses símbolos que transmitem um certo *ethos* em favor da modernização nacional. [...] A arquitetura influencia, desse modo, a sociedade, favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais rica. Ao transcender o funcionalismo banal que só daria cobertura às necessidades físicas, dá origem a uma nova forma de comunicação cultural, que é também pedagógica no sentido mais amplo e generoso. A função pragmática da arquitetura adquire, assim, uma dimensão semântica.

A linguagem arquitetônica, para Viñao Frago e Escolano (1998), expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem a uma tradição cultural. A torre, elemento que costuma fazer parte de muitos centros educativos do século XIX, sobretudo daqueles de filiação religiosa, é um signo de poder e de domínio (como se sabe, está também presente em prefeituras, igrejas e castelos). A simetria e separação arquitetônica das salas de aula de meninos e meninas refletem as tradições de uma sociologia e de uma pedagogia sexista. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica. Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomoraís.

Em suma, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

As constatações de Viñao Frago e Escolano (1998) a respeito da arquitetura escolar é que ela pode ser considerada como um “elemento no currículo invisível ou oculto”; por outro lado, também reforça que nos espaços e lugares escolares outras partes desse currículo vão estar presentes.

Dessa maneira, procurando analisar os demais elementos da cultura escolar no ensino primário, através do currículo invisível ou silencioso, constatou-se, por meio do programa de ensino, especificamente na disciplina “Educação Física”, e, na “condição sexual” dos (as) professores (as), que estes vão servir efetivamente de “instrumentos”, além das “arquiteturas escolares”, para reproduzir a educação sexual dada pela família na sociedade brasileira. Mas,

antes de se iniciar nessas peculiaridades da cultura escolar no ensino primário, é válido registrar que

[...] nas primeiras décadas republicanas, os conteúdos da escola primária foram redefinidos no Brasil em função das novas finalidades atribuídas à educação popular. Novas matérias foram introduzidas como: ciências físicas e naturais, história, geografia, música, geometria, instrução moral, **educação física**, desenho, instrução cívica e trabalhos manuais. A ampliação e modernização dos programas acompanharam a renovação didático-pedagógica e administrativa do ensino primário, a expansão gradativa e contínua desse nível escolar levada a cabo pelos republicanos em vários estados brasileiros e mantiveram relativa estabilidade até meados do século XX.

Esse enorme enriquecimento da cultura escolar para o povo acarretou inúmeras implicações no que diz respeito ao funcionamento das escolas e ao campo pedagógico. Dispositivos curriculares cada vez mais sistematizados buscaram ordenar o tempo e as práticas escolares, determinando o que e como ensinar, e os professores tiveram que ampliar seus conhecimentos para poder ensinar aos alunos. Formulações doutrinárias e prescrições metodológicas foram constituindo uma rede de saberes sobre cada uma das matérias e uma pedagogia normativa alimentou os cursos de formação de professores, inspirou a produção de textos e fomentou um mercado editorial de livros e periódicos educacionais especializados [...] (SOUZA, 2008, p. 20-21; destacamos).

Buscando compreender as profundas mudanças e/ou transformações que ocorreram nos conteúdos da escolarização elementar no Brasil, nos séculos XIX, XX e XXI, e que vinha acompanhando o movimento internacional e nacional, Souza (2008, p. 25-26; suprimimos) expõe que teve a influência do filósofo evolucionista Herbert Spencer, numa

[...] sociedade convulsionada pelo progresso, a educação primária adquiria um valor prático incontestável. [...] Por isso, além da educação intelectual, Spencer preocupou-se também com a educação moral e física a ser transmitida nas escolas. Preconizava, assim, uma educação das camadas populares em conformidade com os valores da sociedade burguesa. Uma sociedade, caracterizada, segundo o historiador Eric Hobsbawm (2002), pelo predomínio da disciplina moral – a valorização da família, o puritanismo sexual, o respeito à autoridade, a integridade do caráter, a estima pela civilidade e a polidez [...].

Para Spencer, a educação moral estava no cerne do melhoramento da sociedade, pois ela compreendia o reconhecimento do bem e do mal [...].

Significava, portanto, reconhecer a incapacidade das camadas populares em educar as crianças de acordo com as exigências da sociedade moderna. Era preciso impingir a racionalidade científica em todos os aspectos da vida social e a escola era a instituição mais adequada para esse tirocínio.

Vemos, assim, como a escola é colocada a serviço do grande empreendimento de moralização dos costumes.

Dessa maneira, pretendendo especificar de fato como se deu essa renovação pedagógica no Brasil, Souza (2008, p. 33-34; destacamos; suprimimos) afirma que

[...] o reformador [Rui Barbosa] propôs um grande programa de estudos compreendendo **educação física**, música e canto, desenho, língua materna, rudimentos das ciências físicas e naturais, matemática e taquimetria, geografia e cosmografia, história, rudimentos da economia política e cultura moral e cívica. A influência das teorias científicas, do evolucionismo spenceriano e do positivismo pedagógico é inegável [...]. A instrução deveria seguir o mesmo processo de recapitulação do progresso seguido pela humanidade, o que implicava comunicar a experiência acumulada pelas gerações anteriores. Vista dessa maneira, a ampliação do programa de ensino consistia numa decorrência natural do processo histórico. Os conteúdos selecionados eram aqueles que expressavam a evolução da sociedade e que ensinados, seguindo as leis da natureza, possibilitariam o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças.

Na extensa e detalhada argumentação tecida por Rui Barbosa sobre cada uma das matérias indicadas para a composição do ensino primário se entrevê o caráter político e social da moderna educação proposta para o povo brasileiro. A educação do corpo, a difusão das noções científicas e dos saberes instrumentais para o trabalho atrelado à educação moral e cívica compunham um amplo projeto civilizador cujo horizonte vislumbrava a modernização do país, a construção da nação e a dulcificação dos costumes das camadas populares [...].

O caráter utilitário e prático da escola primária, concebida como escola de formação do trabalhador, angariava um grande consenso entre os intelectuais brasileiros [...].

A concepção de educação integral, no final do século XIX, encarnava o sentido de uma conformação completa do indivíduo: intelecto, corpo e alma. Esperava-se, dessa maneira, forjar nas crianças um novo ser social, produzir o cidadão adaptado à nova sociedade.

Como se pode observar através das citações de Souza (2008), é notório constatar o quanto as definições dos programas de ensino para escola primária geraram conflitos de ordem, principalmente política e econômica no Brasil, pois

[...] o futuro trabalhador brasileiro necessitava de conhecimentos variados, ainda que ‘limitadíssimos’. A inserção na cultura escrita visava à formação do caráter e ao esclarecimento próprio da racionalidade da sociedade moderna contra a ignorância. Além desses saberes, caberia ainda à escola primária prover às camadas populares alguns conhecimentos técnicos, de cunho profissional (SOUZA, 2008, p. 35).

Ademais, parte desses conflitos também se relacionou com a educação sexual que era propagada na família e nos programas de ensino, especificamente a disciplina “Trabalhos Manuais”, de cunho profissional, porque seus propositores entendiam que ela deveria ter conteúdos diferenciados entre os sexos, como também a disciplina “Educação Física”, com o

intuito de fortalecer o corpo e, conseqüentemente, melhorar seu condicionamento físico de acordo com os preceitos higienistas direcionados para ambos os sexos.

A disciplina “Trabalhos Manuais”, de cunho profissional, passou por várias discussões até sua inserção no ensino primário, pois o que estava no cerne desse debate e conseqüente implantação é que essa disciplina deveria possuir atividades direcionadas para alunos e alunas no âmbito escolar, para, posteriormente, serem aproveitadas e exercidas no mundo do trabalho, reforçando, assim, o que já era estabelecido como divisão sexual do trabalho presente na sociedade brasileira. Na mesma ocasião, a disciplina “Educação Física” também passava por várias discussões a respeito de sua inserção nos programas de ensino, principalmente devido à aceitação ou não da participação da mulher na prática de atividades esportivas, pois

[...] a ideia de fragilidade, elegância, e dependência masculina não permitiam às mulheres a participação em atividades esportivas, tendo em vista os aspectos da competitividade, agressividade e virilidade presentes nas diferentes atividades esportivas. Isto gerou uma série de argumentos contra a participação das mulheres no esporte, pois essas atividades ou qualquer outra que interferisse em suas responsabilidades domésticas (servir aos maridos e educar os filhos) e ‘profissionais’, eram repudiadas e proibidas pela sociedade. Esse repúdio à participação das mulheres no esporte tinha como base aspectos médicos, biológicos, psicológicos e culturais – muitas vezes infundados – que se tornaram crenças e tabus sociais que ainda perduram, por mais incrível que possa parecer (SIMÕES et al., 1996, p. 78).

Porém, deve-se destacar que a situação da mulher em relação à sua participação nos esportes já era criticada desde a antiga civilização grega, encontrando-se num patamar de inferioridade em relação ao homem, durante a prática esportiva, mas esse fenômeno social era concebido de maneira diferente entre as cidades de Atenas e Esparta. Naquele período, os valores greco-romanos de cultivo ao corpo e aos exercícios físicos estavam estritamente voltados para a formação masculina e somente era aceita, para formação feminina, a sua participação em atividades esportivas de caráter lúdico, dança, passatempos e jogos de salão.

Ao analisar a história da Educação Física no Brasil, sob o prisma da sexualidade, nota-se que

[...] ela foi sempre discriminatória mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista. Para melhor exemplificar, na época da República quando a Educação Física foi introduzida na escola, a idéia de estender a atividade prática também ao sexo feminino foi veementemente rechaçada pela opinião pública, inclusive alguns pais que chegaram a proibir a prática de atividades físicas pelas suas filhas, mesmo correndo o risco de vê-las perder o ano escolar. À luz da ética colonial, ainda

prevalecendo, o pensamento preconceituoso impedia que se visse a Educação Física como uma atividade produtiva: o homem branco livre não podia imaginar-se exercendo uma profissão que lhe exigisse ocupação manual. O chefe de família digno não trabalhava, vivia de rendas ou da exploração do trabalho do outro. Portanto, a Educação Física servia à classe dominante, discriminadora social e sexual, como forma de ocupar o tempo livre e o ócio.

Durante o Estado Novo a Educação Física serviu de instrumento ideológico à ditadura instalada e a participação feminina ficou restringida às comemorações e desfiles cívicos, já que no campo esportivo, a maior concentração ficava por conta do sexo masculino. Um fato curioso a ser destacado diz respeito aos decretos emanados do poder público, que discriminavam a prática esportiva para o sexo feminino (ROMERO, 1994, p. 229).

Castellani Filho (1989, p. 88) afirma que a participação histórica da mulher no esporte reflete a sua discriminação nos diferentes momentos históricos, nos quais o esporte foi pensado, construído, organizado e praticado pelo homem. Para exemplificar parte dessa história, pode-se relatar a pesquisa desenvolvida por Sylvia Maria da Costa, conforme relatam Taffarel e França (1994, p. 20) que:

[...] a autora pesquisou teses escritas por médicos do Rio de Janeiro, no período de 1838 a 1887 e identificou como no discurso científico do século XIX buscavam-se razões científicas para limitar o espaço social da mulher. Os médicos investigados por Sylvia explicavam todo o corpo feminino tendo como referência à ‘alteridade absoluta’, ou seja, tendo como referência o masculino.

‘As mulheres não são feitas para correr’ concluía o médico Antonio Pedro Teixeira, em 1845, atribuindo isso as características dos quadris, pois as cristas ilíacas acham-se mais separadas uma da outra e a cavidade da bacia é mais larga, com isso, conclui: ‘a mulher, ao contrário do homem, está biologicamente predisposta à imobilidade’.

Segundo o pensamento médico da época, a mulher sendo caracterizada como ‘frágil’, em consequência da formação óssea, dos músculos e do tecido celular, caberia a ela o espaço doméstico. Quando a mulher apresentava temperamento sanguíneo característico do homem, perdia logo a sua graça, tornava-se uma amazona furiosa, aborrecendo-se com os trabalhos que a deveriam caracterizar e ficava um ser imperfeito, concluía o discurso científico à época.

Para resolver esse impasse no ensino primário e reforçando a citação supra, Belotti (1985, p. 160-161) afirma que

[...] as aulas de ginástica para os dois sexos são dadas em separado, pois os exercícios físicos devem ser selecionados com base na ‘natureza’ particular dos mesmos, isto é, para os meninos a força e para as meninas a graça. E também porque se receia a aproximação de rapazes e meninas nas vestes sumárias indispensáveis a ginástica.

Outro momento importante na análise da história da Educação Física e a sua relação com a sexualidade e gênero humano, é o Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, que regulamenta o art. 22 da Lei n. 4.024, de 20.12.1961, e a alínea ‘c’ do art. 40 da Lei n. 5.540, de 28.11.1968, e dá outras providência, ainda reforçando que as aulas de educação física deveriam ser ministradas com turmas separadas por sexo.

Esse Decreto representava a Sistemática da Educação Física Nacional, é composto de 23 artigos, nos quais se pode encontrar explicitamente a recomendação de dividir a turma por sexo.

Título IV – Da Organização e Funcionamento;

Capítulo I – Padrões e Referências; e

Art. 5º – Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa são situadas em:

III – Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física (BRASIL, 1971).

Em 1977, foi promulgada a Lei nº. 6.503, de 13 de dezembro, que dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino e dá nova redação ao art. 6º do Decreto nº. 69.450/71, com modificações e acréscimos.

No art. 1º da Lei nº. 6.503/1977, é ressaltado que

Art. 1º É facultativa a prática da Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino: (Redação dada pela Lei nº 7.692/88).

[...]

f) à aluna que tenha prole. (Redação dada pela Lei nº 7.692, de 1988).

[...] (BRASIL, 1977).

Castellani Filho (1994, p. 65-66; suprimimos) pondera que:

[...] ao facultar à mulher que tenha prole, o direito de isentar-se da prática da Educação Física, obrigatória em todos os níveis e ramos de escolaridade, [...] deixa transparecer o pensamento de que a educação da prole é de responsabilidade única e exclusiva das mães. Caso o entendimento fosse outro, ‘homem com prole’ também deveria merecer o mesmo tratamento oferecido à mulher.

A mesma legislação ainda reforça o pensamento dominante do papel da mulher na sociedade brasileira, preparando-a fisicamente para a maternidade, concebendo a idéia de ‘mulher’ quase que somente associada à de ‘mãe’, servindo desta forma de suporte para o controle do comportamento feminino.

E, noutro momento, falando sobre o homem: “[...] a ele é imputada outra tarefa, que não a de cuidar dos ‘afazeres domésticos’ (a educação dos filhos aí incluída). Seria dele a responsabilidade de garantir o sustento da família. É dele a incumbência de dar conta da atividade produtiva” (CASTELLANI FILHO, 1989, p. 89).

Os documentos legais pertinentes à Educação Física e Esportes refletem esse quadro. Em 1979, o CND revogou a Deliberação n. 07/65, colocando em seu lugar a de n. 10. Num primeiro momento, a permissão – contida na resolução 10/79 – para a mulher praticar as modalidades esportivas até então a ela coibidas deu-se por conta de um caso fortuito, mas que já espelhava em seu interior a mulher em luta. Nove anos depois, porém, em 1986, o CND baixou a Recomendação n. 02, na qual dizia reconhecer ‘[...] a necessidade do estímulo à participação da mulher nas diversas modalidades desportivas no país [...]’ (CASTELLANI FILHO, 1989, p. 90; suprimimos).

Contudo, essa situação foi resolvida somente em 1996, a partir da promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)), nº. 9.394, de 20 de dezembro, que não fez nenhuma referência quanto à composição das turmas para serem formadas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física.

No entanto, em 2003, foi promulgada a Lei nº. 10.793, de 1º de dezembro, alterando o parágrafo 3º do art. 26, da LDBEN nº. 9.394/96, e passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26 – [...]

[...]

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

[...]

VI – que tenha prole. (Redação dada pela Lei 10.793/2003).

[...] (BRASIL, 1996).

Dessa forma a Educação Física deixou de ser disciplina facultativa nos cursos noturnos como na lei anterior, porém mantém o caráter facultativo para alunos (as) que tenham prole, como se nota na transcrição do inciso VI supra.

A Lei nº. 10.793/2003, que alterou o art. 26, resolveu parte do problema encontrado na LDBEN nº. 9.394/96, porém incluiu novamente os incisos da Lei nº. 6.503/77, que aparentemente já tinham sido superados na disciplina Educação Física. Nas análises das legislações supracitadas sobre a relação entre a Disciplina Educação Física, a sexualidade e o

gênero humano, Bonato (1996, p. 71-72; destaques no original) também expôs algumas passagens históricas envolvendo a legislação com a educação sexual, informando que

[...] em 1968, a deputada Júlia Steimbruck apresentou um projeto de lei propondo a introdução da educação sexual em todas as escolas de nível primário e secundário do país. Neste mesmo ano, editou-se o Ato Institucional nº 5 marcando, entre outras coisas, um forte poder à censura, afetando, entre outras instituições, as educativas. Tanto as universidades quanto as escolas chamadas renovadoras tiveram seu trabalho interrompido e o projeto da referida deputada foi arquivado. Até então, dentro das escolas, os trabalhos de educação sexual, quando existentes, eram coordenados pelo orientador educacional e/ou ficavam sob a responsabilidade dos professores de Ciências ou de Programas de Saúde. Estes trabalhos, embora não proibidos pelo poder da lei, até porque não havia nenhuma lei educacional que os amparasse, pararam.

No que se refere à legislação oficial, em 1971, com o surgimento da lei 5.692/71, aparece a obrigatoriedade da Orientação Educacional, a cargo do orientador educacional, agora com formação de nível superior. Neste momento, [...] a opção é encontrada na literatura sobre orientação educacional, como podemos verificar a seguir: *Num livro dirigido aos Orientadores Educacionais, não podiam faltar uma das idéias esquemáticas sobre o problema sexual dos adolescentes e umas palavras sobre a delinqüência.*

Retomando a discussão sobre a legislação observamos que, na lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, não havia nenhuma proibição formal contra a educação sexual, embora tampouco seja mencionada. O que vamos encontrar na legislação é o parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação, aprovado em agosto de 1974, onde se menciona a educação sexual como um objetivo a ser desenvolvido nos programas de Educação da Saúde para o 2º grau. Portanto, falar ou não falar sobre sexualidade, ou desenvolver um trabalho de orientação sexual, ficava a cargo, principalmente, dos ‘especialistas’ da educação e da saúde.

Nesse aspecto, retomando a análise da Disciplina Educação Física, vale lembrar que o tratamento diferenciado entre homens e mulheres é mantido pela legislação educacional, e, conseqüentemente, tem-se um quadro de desempenho motor igualmente diferenciado.

As diferenças significativas entre essas duas culturas, em muitos campos de nossa vida social, já foram apontadas por vários autores. São, entre outras, os modelos de comunicação (diferenciadas formas de expressão mímica e gestual, como a expressão da alegria e tristeza); o pertencimento a grupos; os objetos de uso cultural (diferentes brinquedos, diferentes acessórios e cuidados corporais, para homens e mulheres); jogos e funções sociais [sociais], com a profissão e as brincadeiras (estas, em geral, ‘podem’ ser de maior risco entre os meninos, entre as meninas, não); e as capacidades (dos homens espera-se, por exemplo que desenvolvam habilidades mecânicas e das mulheres capacidades emocionais).

[...] O ideal seria que ambos os sexos aspirassem à incursão na cultura do outro sexo, como um alargamento de suas potencialidades. Ao mesmo tempo, como um aprendizado de que não existe uma superioridade e uma

inferioridade nas diferentes formas de se praticar o esporte. Tal aprendizado, que incorpora a compreensão de duas culturas de gênero abarca novas possibilidades, que parecem inerentes à natureza do organismo humano. [...] A dualidade primordial se expressa na Androginia, um conceito que pode ser culturalmente resgatado, para uma possível nova forma de interpretação dos papéis sexuais. Isso ensejaria uma possível nova forma de relacionamento entre os sexos, a ser transposta para o esporte, para o jogo e para as demais atividades da Educação Física (KUNZ, 1994, p. 249-250; suprimimos; acrescentamos).

Um fato curioso, ainda sobre a disciplina Educação Física, é que além de manter a divisão de papéis sexuais no ensino primário ela também reverbera os desígnios promulgados pelo discurso médico-higienista até os dias atuais, como se pode notar através das análises de Souza (2008, p. 34-35; suprimimos) sobre os programas de ensino e essa disciplina, quando o mesmo expõe que

[...] a posição de Januário dos Santos Sabino, transcrita na longa citação a seguir, explicita o caráter essencialmente utilitário dos diversos componentes culturais aceitados para a educação da infância.

Si o alvo a que busca atingir a escola, é a educação *physica*, *intellectual* e *moral* da criança, as disciplinas devem ser taes que a conduzam áquelle fim [...].

A educação *physica*, diz um notável escriptor, tem um duplo fim: por um lado fortifica o corpo, forma o temperamento da criança, colloca-la em condições hygienicas favorável ao seu desenvolvimento; e por outro faze-la adquirir desde logo agilidade, destresa da mão, promptidão e segurança de movimentos: qualidades que, precisas para todos, são mais particularmente necessárias aos alumnos das escolas primarias que em sua maioria se destinam a profissões manuaes.

Segundo Souza (2008, p. 67), a

[...] educação física, por exemplo, foi continuamente incentivada e valorizada pelos administradores do ensino público pela contribuição dessa disciplina para o revigoramento do corpo e da raça e sua potencialidade para a formação do caráter tendo em vista sua ação moralizadora e cívica [...].

Como se pode observar nas citações acima transcritas, a Educação Física foi inserida no cenário educacional durante o final do século XIX e início do século XX, a fim de contribuir para a formação do cidadão brasileiro que era almejada nesse momento e pautada, principalmente, em preceitos higiênicos.

É válido destacar que durante o final do século XIX e início do século XX, tem-se como responsável e propagador do discurso médico-higienista (saúde) no âmbito escolar, a disciplina Educação Física que teve como principal referência as Forças Armadas, ocasionando mudanças na concepção do higienismo (saúde), tanto nas esferas política, social,

cultural e econômica, quanto na esfera educacional mais precisamente; contudo, a permanência desse ideário tem outro enfoque, porém necessário para os desígnios dos (as) brasileiros (as) daquela época.

Segundo Guiraldelli Júnior (1992, p. 26-27),

[...] a Educação Física Higienista, preocupada com a saúde, perde terreno para a Educação Física Militarista que subverte o próprio conceito de saúde. A saúde dos indivíduos e a saúde pública, presentes na Educação Física Higienista de inspiração liberal, são relegadas em detrimento da ‘saúde da Pátria’:

Quando Hitler, ante a questão guerreira do momento, exclamou, ao seu povo, ‘Ai dos débeis!’, frisou a questão guerreira de todos os tempos. A saúde da Pátria não é o seu progresso, nem a sua cultura, nem o seu exemplo de moralidade, nem a conquista da ciência, nem o impulso idealista de sua gente. A saúde da pátria é a capacidade de manter o que possui, impondo-se ao respeito internacional – é a Força (Coelho, 1935).

A maioria das falas reproduzidas acima foram publicadas, pela primeira vez, na Revista da Escola de Educação Física do Exército. Tal instituição absorveu com entusiasmo a ideologia fascista e, em pouco tempo, tornou-se centro irradiador dessa concepção para todo o país [...].

Porém, apesar da afirmação de Guiraldelli Júnior (1992) sobre a mudança de concepção do ideário médico-higienista (saúde) de caráter liberal para o fascista durante o período militar, percebeu-se, de imediato, que mesmo com outra “roupagem” é importante a manutenção desse ideário diante da conjuntura por que passava o Brasil naquele momento. Constatou-se a permanência do ideário médico-higienista (saúde) no campo educacional, mesmo que contraditoriamente. Conforme Guiraldelli Júnior (1992, p. 18),

[...] a Educação Física Militarista, como a Educação Física Higienista, também está seriamente preocupada com a saúde individual e com a saúde pública. Todavia, o objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para ‘elevant a Nação’ à condição de ‘servidora e defensora da Pátria’.

Deve-se também lembrar que nas primeiras décadas do século XX, para estreitar a relação entre o ideário médico-higienista (saúde) e a educação brasileira, e procurando solidificá-la de vez no Brasil republicano, foi criado, em 1930, pelo Decreto nº. 19.402, de 14 de novembro, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o qual em 1937, teve

sua nomenclatura alterada pela Lei n. 378, de 13 de janeiro, passando a ser denominado Ministério da Educação e Saúde. Nele as

[...] tarefas seriam o saneamento moral e físico, através de uma ‘campanha sistemática de defesa social e educação sanitária’, e a difusão intensiva do ensino público, através de um ‘sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados’.

No discurso pronunciado por Getúlio Vargas no banquete que lhe foi oferecido pelas ‘classes armadas’ em janeiro de 1931, a educação e o saneamento reapareceram juntos no ‘Programa da Revolução’, como instrumentos para ‘restituir ao elemento homem a saúde do corpo e consciência de sua valia’ e ‘assegurar a transformação do capital humano ... aperfeiçoando-o para produzir mais e melhor’.

A ligação entre educação e saúde traduzir-se-á por uma ênfase cada vez maior na educação física, inicialmente voltada para o desenvolvimento físico individual e logo relacionada com o fortalecimento da raça. A partir de 1937, a educação física passará a ser um setor privilegiado de atuação dos militares, que pretenderão utilizá-la para a concretização da sua presença nas escolas (HORTA, 1994, p. 01-02).

Analisando as citações supra, nota-se que tanto em Guiraldelli Júnior (1992) quanto em Horta (1994), que a disciplina Educação Física assume um papel muito importante ou de destaque no período, que até então era da disciplina educação higiênica: Higiene e Puericultura, que também estava presente nos currículos escolares de todo o país. Para Vidal (2001, p. 64-65; acrescentamos; destaques no original) ela tinha como finalidade a

[...] difusão escolar dos princípios da vida sadia. Higienizar estava associado a moralizar: mente sã em corpo sã. De acordo com o discurso médico, transmitir noções de higiene ao povo era emancipá-lo, evitando a degradação física ou moral. Uma nova concepção de eugenia. Prevvia o *Programa* que, para serem estimulados os hábitos de asseio, o professor deveria proceder a uma revista diária de seus alunos, verificando roupas, orelhas, unhas, cabelos, dentes e o acondicionamento correto da merenda: caneca, lenço, e sabão. Outras atividades como o pelotão de saúde, ‘*verdadeiros cruzados da educação sanitária*’, e o estudo das moléstias contagiosas contribuiriam para uma atitude preventiva por parte de estudantes e pais. Ainda, campanhas, desencadeadas pela escola, contra fumo e álcool e a favor do leite, frutas e legumes concorreriam para resguardar a saúde dos educandos.

A higiene mental seria objeto, também, de cuidados. Respeitar etapas do desenvolvimento infantil, adequando tarefas e conhecimentos, era indicado. Preparados para cuidar de si mesmos, os alunos estariam aptos a formar família e criar filhos, dentro dos princípios higiênicos [esses preceitos eram apregoados constantemente em seu programa de ensino].

De acordo com Santos (2011), a concepção do ideário médico-higienista (saúde) atrelado à Educação Física Militarista perdura entre os anos de 1930 a 1945, quando José

Linhares assumiu o Governo Federal, mas o mesmo permaneceu no cargo apenas alguns meses até que, em 31 de janeiro de 1946, Gaspar Dutra ocupou essa função durante cinco anos. Logo em seguida Getúlio Vargas reassumiu a Presidência da República, período em que várias discussões estavam sendo travadas no campo educacional brasileiro, ocorrendo que, em 1953, pela Lei nº. 1.920, de 25 de julho, o Ministério da Educação e Saúde foi dividido dando origem a dois novos ministérios, sendo eles: o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde.

A separação dos ministérios não abalou significativamente o envolvimento do ideário médico-higienista (saúde) e a disciplina Educação Física no âmbito escolar, apenas seus objetivos foram novamente alterados, com o intuito de atender as exigências do momento pelo qual passava a educação brasileira.

Nesse período, segundo Guiraldelli Júnior (1992, p. 19; destaque no original)

[...] tanto a Educação Física Higienista como a Educação Física Militarista não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente *educativa*, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares. A Educação Física Pedagogicista é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a ‘educação do movimento’ como a única forma capaz de promover a chamada ‘educação integral’.

Nesta classificação existe uma nítida diferenciação entre instrução e educação. Assim, as diversas disciplinas escolares são ‘instrutivas’, enquanto que a Educação Física, mais rica, é também ‘educativa’. Nesse sentido é ela que colabora decisivamente, ou ‘pelo menos deveria colaborar se os órgãos públicos assim o desejassem’, para que a juventude venha a ‘melhorar sua saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização do uso das horas de lazer’.

Ainda para Guiraldelli Júnior (1992, p. 27-28; destaque no original),

[...] pode-se dizer que a Educação Física Pedagogicista se sustenta como a Educação Física Higienista, em matizes do pensamento liberal. Todavia, é precioso entender aí que não se trata de liberalismo do início do século, que sonhava com uma ‘desodorização e higienização’ da sociedade, mas sim de uma concepção que busca integrar a Educação Física como uma ‘disciplina educativa por excelência’ no âmbito da rede pública de ensino.

Esta concepção ganha força principalmente no período pós-guerra (1945-1964). O liberalismo subjacente à Educação Física Pedagogicista está impregnado das teorias psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim [...].

[...] O modelo americano é o mais cativante no meio da intelectualidade universitária ligada às Escolas de Educação Física. Assim, os teóricos da

Educação Física não titubeavam em admirar os balizamentos oferecidos pelo modelo americano:

[...] Segundo a Associação Nacional de Educação Física dos Estados Unidos, são os seguintes os fins da educação:

[...] *Saúde*: a educação física pode contribuir igualmente para a saúde física e mental, através de atividades consideradas fisicamente saudáveis e mentalmente estimulantes [...].

Mediante as citações supra, conseguiu-se perceber que, mesmo com outro enfoque dado à disciplina Educação Física, o ideário médico-higienista (saúde) ainda persiste como sendo uma das suas justificativas no âmbito escolar e como responsável para minimizar grande parte das mazelas da sociedade brasileira na época.

Após esse período, o Brasil sofreu um golpe militar. A partir daí a nação foi conduzida por militares, por isso, no período entre os anos de 1964 a 1985, a disciplina Educação Física passou a ser novamente influenciada de maneira incisiva pelas Forças Armadas.

De acordo com Guiraldelli Júnior (1992, p. 30),

[...] a idéia liberal presente na Educação Física Pedagogicista, que encara a Educação e, por extensão, a Educação Física, como algo neutro, necessariamente acima dos conflitos sociais, cresce e ganha corpo na Educação Física Competitivista. O ‘desporto de alto nível’ é o paradigma para toda a Educação Física. E tal prática está vinculada ao alto grau de avanço científico nas áreas da Fisiologia do Esforço, da Biomecânica, do Treinamento Desportivo etc. A Tecnização crescente dos periódicos de Educação Física nos anos 60-70 reflete esse momento e desnuda o núcleo central da Educação Física Competitivista. A tecnização, com sua aparente aura de neutralidade científica, casa-se perfeitamente bem com os interesses da Educação Competitivista.

O sustentáculo ideológico dessa concepção é a própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder em março de 1964. A ideologia do ‘desenvolvimento com segurança’, produzida e divulgada na Escola Superior de Guerra – ESG –, deu o tom principal para a idéia de uma tecnização da Educação e da Educação Física no sentido de uma racionalização despolitizadora (cf. Guiraldelli, 1986a), capaz de aumentar o rendimento educacional do país e, na área da Educação Física, promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o país.

Como se pode perceber nas citações de Guiraldelli Júnior (1992), tanto a Educação Física Pedagogicista quanto a Educação Física Competitivista receberam influência da Associação Nacional de Educação Física dos Estados Unidos, uma vez que procuraram reproduzir esse modelo no Brasil.

Para Góis Júnior (2000, p. 03),

[...] culturalmente, o Brasil, sobretudo na segunda metade do século XX, passa a enxergar os Estados Unidos como o grande exemplo a ser seguido. As campanhas americanas em torno desta intervenção da saúde, como ‘saúde do físico’, baseavam-se na prevenção de doenças cardiovasculares, rechaçando os maus hábitos como sedentarismo, má nutrição e vícios. As atividades físicas, a boa nutrição e a abstinência de álcool e fumo são os novos hábitos higiênicos a serem difundidos, assim como o banho, a escovação dos dentes e a lavagem das mãos foram divulgados pelos antigos higienistas (GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003). Estes novos hábitos, nos Estados Unidos, como vimos, pretendiam proteger a saúde do homem moderno e estressado. No Brasil a realidade social era completamente diferente, mesmo assim, nos grandes centros urbanos brasileiros, organizaram-se os ‘novos higienistas’ com um discurso orientado sobre as bases americanas da Medicina Esportiva, da Nutrição e da Educação Física. O ‘novo higienismo’, que privilegia a saúde do corpo em um sentido estrito, começa a se consolidar no Brasil nos anos de 1980 [...].

A base desta tendência é divulgar novos hábitos que não têm somente uma base técnica na fisiologia, mas também um significado moral e estético. Quando um ‘novo higienista’, apoiado pelos meios de comunicação, alerta para a necessidade de o indivíduo mudar seus hábitos, ele não está fazendo um discurso meramente técnico. Na verdade, ele é também moral, pois o indivíduo deve ter perseverança, força de vontade, autocontrole para se afastar dos vícios, dos maus hábitos.

Trilhando, ainda mais, na busca de se constatar a permanência do ideário médico-higienista (saúde) no campo educacional brasileiro, através da disciplina Educação Física, contou-se com o estudo de Oliveira (2003) sobre a Educação Física escolar e a Ditadura Militar no Brasil. Nos estudos do referido autor o mesmo constatou, após analisar o conteúdo da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (organizada e difundida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)), que, além de ser uma das melhores fontes de veiculação de informações dos ditames da época em relação à Educação Física escolar, no período de 1968 a 1984, ela também traz vários artigos com enunciados referentes ao higienismo (saúde), o que fez com que o caracterizasse como “novo higienismo”, expressão também usada por Góis Júnior (2000).

De acordo com Oliveira (2003, p. 201-202; destaques no original),

[...] nesse sentido, um exemplo da defesa desse ‘novo higienismo’ por parte de representantes do professorado nos é dado por Guiomar Meireles Becker, num artigo publicado na *Revista* n. 19, intitulado *O professor de Educação Física em face da pedagogia moderna*. Nesse artigo o objetivo da Educação Física moderna é a conservação da saúde [...].

[...] Aliás, o seu artigo cita não só Azevedo, como Afrânio Peixoto, Rui Barbosa, Claparède, Lourenço Filho, Rosseau, entre outros, num verdadeiro sincretismo teórico [...].

Além desse exemplo do “novo higienismo” supracitado, mais dois artigos tiveram destaque na Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, os quais também são relatados por Oliveira (2003, p. 202-203; destaques no original) como primeiramente,

[...] numa clara referência à educação integral, Saut (1974), na *Revista* n. 24, destaca a importância da Educação Física para a adaptação social dos indivíduos, num artigo denominado *O aspecto social de Educação Física*:

Aos poucos, o indivíduo, através desta educação, vai-se tornando um protótipo do esperado pela sociedade; um ser que, através do esporte, de exercício e recreação vai-se tornando um fruto de educação integral, podendo sadiamente ser um ser completo dentro da sociedade [...].

Observe-se nesse texto que uma ‘atitude sadia’, refere-se explicitamente a uma dimensão de integração naquilo que a sociedade espera dos indivíduos, nesse caso, os alunos. Trata-se pois, da saúde da sociedade, como nos indica o artigo de Maurette Augusto na *Revista* n. 29, para quem ‘O desporto é uma escola de civismo e de sociabilidade’ [...]:

A nosso ver, o desporto ocupa um lugar de inextinguível importância entre as técnicas da Educação Física, reunindo, indiscutivelmente, grande quantidade de valores positivos.

Graças a esse excelente meio de educação, poderemos desenvolver em nossos jovens personalidades verdadeiramente integradas, capacitadas a assegurarem o brilhante futuro de nossa pátria [...].

Segundo Oliveira (2003, p. 203; suprimimos),

[...] esses [...] três extratos de textos dão-nos uma dimensão daquilo que alguns professores pensavam sobre a Educação Física [...]. Eles não só defendem a tese de uma Educação Física disciplinadora e moralizadora, voltada para a saúde, como também defendem as iniciativas governamentais para a área [...].

Diante do exposto, considerou-se que o ideário médico-higienista (saúde) não só foi importante para o campo educacional brasileiro, como, especialmente, para a disciplina Educação Física durante o período analisado nesta pesquisa. Porém, deve-se frisar que a manutenção da divisão de padrões e papéis sexuais no ensino primário que era confiada e apregoada socialmente pela família, como também a consolidação e permanência do ideário médico-higienista (saúde), somente se mantiveram no campo educacional, principalmente, devido ao enfoque dado à disciplina Educação Física pelas Forças Armadas, sendo ele disseminado de maneira presente e incisiva no âmbito escolar. Como consequência dessas relações aconteceram diversas mudanças e/ou transformações, sendo que muitas delas foram norteadas por políticas públicas da educação pautadas, muitas vezes, em leis que a regulamentaram e regulamentam a perpetuação de estereótipos sexuais, como, por exemplo, a

Lei nº. 10.793/2003, além de outras manifestações de cunho social, cultural e econômico emergentes que vigoraram e vigoram na sociedade brasileira.

Dessa maneira, continuando na análise dos elementos da cultura escolar no ensino primário através do entendimento de currículo invisível ou silencioso e sua relação com a educação sexual, encontrou-se, especificamente, a discussão em relação à “condição sexual” dos (as) professores (as) para saber quem deveria lecionar nos grupos escolares, os quais representavam a escola primária no período.

Segundo Vasconcelos (2005, p. 168; suprimimos), a situação do professorado tinha,

[...] além das notórias divisões entre os sexos na educação das crianças havia ainda a prescrição de quem deveria ensinar a meninos e meninas. Dessa forma, para os meninos os ensinamentos deveriam ser ministrados por homens e para as meninas, por mulheres.

Tal imposição não era uma prática observada constantemente na educação doméstica, pois uma mesma professora particular ou preceptora, bem como um professor particular ou preceptor ensinavam a todas as crianças da Casa indistintamente [...]. No entanto, essa regra era bastante observada nos colégios, nos quais para os meninos eram designados professores, enquanto para as meninas, professoras.

Mas, a polêmica a respeito da condição sexual dos (as) professores (as), para saber quem deveria lecionar no ensino primário iniciou-se, realmente, no mesmo período em que se cogitou a criação das “escolas mistas”, resultando numa grande discussão, pois

[...] uma vez implantadas, também se discutia quem seria os mestres nas escolas mistas, tendo em vista que, convencionadamente, nas escolas e colégios de meninos os mestres eram professores homens e, nas escolas e colégios de meninas, as mestras eram professoras mulheres. Muitos defendiam que esse lugar pertencia às mulheres e que só elas, como mães que viriam a ser, poderiam cumprir os deveres do magistério destinado a meninos e meninas conjuntamente.

Às mulheres também parecia muito interessante a idéia de co-educar os dois sexos, pois tanto teriam que se instruir para poder dar aos meninos os conhecimentos necessários como às meninas seria permitido também adquiri-los juntamente com os meninos. A escola mista representava na verdade a tentativa de aproximar a educação das meninas a dos meninos, rompendo com os nexos do que era apropriado somente ao sexo masculino e permitindo à mulher saberes e atuações até então negadas.

As divisões incorporadas à questão de gênero, bem como a concepção de educação exclusivamente destinada a algumas camadas da população, são idéias que não surgiram aqui, mas que também tinham influência dos conceitos europeus que vieram com o colonizador [...] (VASCONCELOS, 2005, p. 171-172).

Nesse entendimento, procurando compreender principalmente a condição sexual da mulher e professora ao mesmo tempo, durante o período analisado percebeu-se, através do relato de Louro (2008b, p. 449-450)

[...] ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. Em 1874, por exemplo, relata o diretor geral da instrução que a Escola Normal da província do Rio Grande do Sul vinha registrando ‘um número crescente de alunas, a par da diminuição de alunos’ [...].

De acordo com Louro (2008b), o mais grave era que tal tendência não parecia ser uma característica apenas da província do Rio Grande do Sul. Em algumas regiões, de forma mais marcante, noutra menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” (também observado em outros países), fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens.

A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocaram outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais e tudo concorria para a viabilização desse movimento.

Diante da situação que perpassava a cultura escolar no ensino primário, e nela inclusa a condição sexual da mulher e professora no Brasil, Louro (2008b, p. 450; grifamos) afirma que

[...] a identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão **natural**, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças. Um dos defensores dessa idéia, Tito Lívio de Castro, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma ‘natural’ indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava ‘um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa’. Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam ‘preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro’.

Todavia, surgiram outros argumentos na direção oposta, afirmando que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental; ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aqueles que tivessem ‘vocação’.

Para Louro (2008b), esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula (dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas) e legitimava a entrada das mulheres nas escolas (ansiosas para ampliar seu universo), restrito ao lar e à igreja. A partir de então características tidas como “tipicamente femininas” passam a ser associadas ao magistério: paciência, minuciosidade, afetividade e doação. Características que vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira e condições de trabalho.

De acordo com Louro (2008b, p. 450-451),

[...] o processo de ‘feminização do magistério’ também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência – a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários –, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino. É importante, no entanto, evitar aqui uma interpretação de causalidade direta e única que leve a pensar que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério; talvez seja mais adequado entender que para tanto se articularam múltiplos fatores.

Como se pode constatar, de acordo com Louro (2008b, p.471; destaque no original), devido a essa identificação da mulher com a “vocação docente” é que

[...] o magistério primário já era então claramente demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender. As normalistas nem sempre seriam professoras, mas o curso era, de qualquer

modo, valorizado. Isso fazia com que, para muitas, ele fosse percebido como um *curso de espera marido* [...].

Ainda segundo Louro (2008b, p. 468-469), é válido destacar que

[...] aparentemente negada, a sexualidade da professora na verdade ocupava o imaginário de todos. Era da sexualidade que se estava tratando quando nos idos de 1827 se legislava que ‘para as aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas as normalistas que houverem atingido 23 anos de idade’, acrescentando que essas aulas ‘só receberão meninos de até 10 anos’. Era da sexualidade que se cuidava quando se previa sanções para aqueles ou aquelas que faltassem ao ‘decoro devido entre os sexos’. A preocupação com a sexualidade fez com que se evitasse empregar professoras casadas – como se pode observar em uma lei do ano de 1917 para o estado de Santa Catarina: ‘as candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal, da data desta lei em diante, diplomadas e nomeadas Professoras, perderão o cargo se contratarem casamento’. A medida se justificava, no texto da lei, por ‘não (ser) dignificante que a professora casada, que vai ser mãe, se apresente ante seus alunos’. A gravidez também era cercada de uma espécie de censura.

Nesse aspecto, de acordo com Louro (2008b), a incompatibilidade do trabalho com o casamento e a maternidade tinha mais uma justificativa: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora. Além dos argumentos sobre a impossibilidade de dividir a dedicação ao lar e aos filhos com uma profissão, além dos inconvenientes de qualquer eventual autonomia financeira, acrescentavam-se os constrangimentos de uma possível gravidez. Registre-se que, reagindo contra o dispositivo legal antes apontado, professoras reunidas numa Liga do Magistério Catarinense, em 1927, lutaram contra a injustiça cometida. Chamadas “timoneiras do movimento feminista em Santa Catarina”, elas não conseguiram, contudo, seu objetivo e a proibição foi mantida.

A sexualidade da professora podia ainda ser representada como homossexualidade. Restrita a conversas reservadas, a sexualidade de algumas professoras, principalmente das solteiras e das viúvas, foi alvo de condenação quando dirigida a outras mulheres e, de modo especial, às próprias estudantes.

Analisando a existência de uma maciça feminização no magistério, Bourdieu (1999, p. 112-113) expõe:

[...] as próprias mudanças da condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional entre o masculino e o feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a

produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.).

Dessa forma, para Bourdieu (1999), as estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e a forma das mudanças, porque, além de estarem objetivadas nos níveis, nas carreiras, nos cargos mais ou menos fortemente sexuais, elas atuam através de três princípios práticos que, não somente as mulheres, mas também seu próprio ambiente, põem em ação nas suas escolhas; de acordo com o primeiro desses princípios, as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidado e serviço; segundo, que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e tem, portanto, todas as possibilidades de, sendo todas as coisas em tudo iguais, ver-se preterida por um homem para uma posição de autoridade ou de ser relegada a funções subordinadas, de auxiliar; o terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas.

O que se constata, é que tanto na França quanto no Brasil existia, e ainda existe, uma maciça feminização no magistério. E, devido às afirmações apresentadas por Bourdieu (1999), é interessante destacar o que comumente ocorre no âmbito escolar, pois

[...] quando indagamos de adolescentes a respeito de sua experiência escolar, não podemos deixar de chocar-nos com o peso das incitações e injunções, positivas ou negativas, dos pais, dos professores e sobretudo dos orientadores escolares, ou dos colegas, sempre prontos a lembrar-lhes, de maneira tácita ou implícita, o destino que lhes é indicado pelo princípio da divisão tradicional: assim, grande número delas observa como os professores das disciplinas científicas solicitam e estimulam menos as moças que os rapazes, e como os pais, tais como os professores ou orientadores, as desviam, ‘para seu bem’, de determinadas carreiras consideradas masculinas (‘Quando seu pai lhe diz: ‘você nunca vai se dar bem nesta profissão’, isto é estupidamente vexaminoso’), ainda mais porque eles encorajam seus irmãos a segui-las. Mas estas chamadas à ordem devem grande parte de sua eficácia ao fato de que toda uma série de experiências anteriores, sobretudo o esporte, que é muitas vezes ocasião de se confrontar com a discriminação, prepararam-nas para aceitar antecipadamente tais sugestões, fazendo-as introjetar a visão dominante: elas ‘não se sentem bem dando ordens’ a homens, ou simplesmente trabalhando em uma função tipicamente masculina [...] (BOURDIEU, 1999, p. 113).

Corroborando com essa afirmação de Bourdieu (1999), Romero (1994, p. 229) explicita que

[...] no cenário nacional, a participação feminina na Educação Física efetivou-se com o fenômeno expansionista dos cursos superiores, destinados a formar profissionais para inicialmente atuarem junto à clientela feminina, enquanto os homens podiam trabalhar tanto com grupos masculinos quanto com femininos. Nos dias de hoje esse ranço ainda persiste, pois no corrente ano, numa cidade do norte do Espírito Santo, uma professora aprovada em primeiro lugar num concurso para o magistério, não pode ter sua carga horária completa (consequentemente ficou com menor remuneração salarial), porque a psicóloga da escola na qual atuaria justificou-lhe a necessidade de um professor do sexo masculino para trabalhar com os meninos, posto que ela, a concursada, só poderia atender às meninas. Em se tratando do profissional de Educação Física junto à rede escolar, julga-se que sua meta esteja voltada para a formação global do ser humano, numa perspectiva social, política, biológica e psicológica. E nesta perspectiva os objetivos, a prática das atividades deve ser igual para todos. No entanto, na prática, há uma diversificação de tratamento para meninos e meninas, perpetuando os modelos sexualmente tipificados pela família e pela sociedade.

De acordo com Romero (1994), o profissional de Educação Física, como agente de transformação social, reproduz as desigualdades sociais, mantendo a força do estereótipo e da expectativa, que atuam como preditores e consequências de comportamentos. Assim, via atividade física, as atitudes agressivas – ativas para um sexo, e submissa – passiva, por outro, são mantidas e reproduzidas.

Através das atividades físicas e desportivas, pode-se detectar uma discriminação sexual, quando meninos são conduzidos e incentivados às atividades que requerem em maior grau a motricidade ampla. No entanto, as meninas nem sempre são encorajadas a essas atividades; ao contrário, são educadas para hábitos e atitudes mais sociáveis, ou seja, são conduzidas às atividades que mais exigem a motricidade fina.

Segundo Bourdieu (1999, p. 114),

[...] através da experiência de uma ordem social ‘sexualmente’ ordenada e das chamadas à ordem explícitas que lhes são dirigidas por seus pais, seus professores e seus colegas, e dotadas de princípios de visão que elas próprias adquiriram em experiências de mundo semelhantes, as meninas incorporam, sob forma de esquemas de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como é de a prever, de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-se para as que lhes são sistematicamente destinadas. A constância dos *habitus* que daí resulta é, assim, um dos fatores mais importantes da relativa constância da estrutura da

divisão sexual de trabalho: pelo fato de serem estes princípios transmitidos, essencialmente, corpo a corpo, aquém da consciência e do discurso, eles escapam, em grande parte, às tomadas de controle consciente e, simultaneamente, às transformações ou as correções (como o comprovam as defasagens, não raro observadas, entre as declarações e as práticas, os homens que se dizem favoráveis à igualdade entre os sexos não participando mais do trabalho doméstico, por exemplo, que os outros); além disso, sendo objetivamente orquestrados, eles se confirmam e se reforçam mutuamente.

Diante das afirmativas de Bourdieu (1999) no que diz respeito ao *habitus*, também se pode associar o “gênero” e a “sexualidade”, como arbitrários culturais e sociais, e incorporá-los a ele. A família, por excelência, também é encarregada da “Ação Pedagógica (AP)”, além da Escola, da Igreja e da Medicina, resultando, assim, na inculcação e perpetuação da dominação masculina ou androcêntrica (patriarcal), além de contribuir para sua naturalização na sociedade.

De acordo com Bourdieu (1999), a divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. O mundo social e suas arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação. É por não perceberem os mecanismos profundos, tais como os que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, e, por tal, a experiência tóxica do mundo social (por exemplo, nas sociedades, a lógica reprodutora do sistema educacional), que pensadores de linhas filosóficas muito diferentes podem imputar todos os efeitos simbólicos de legitimação (ou de sociodiceia) a fatores que decorrem da ordem da representação mais ou menos consciente e intencional.

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água

e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo da vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos femininos de gestação.

Segundo Bourdieu e Passeron (1982, p. 21),

[...] num sistema de descendência patriarcal, em que o filho, dotado de direitos explícitos e juridicamente sancionados sobre os bens e os privilégios do pai, mantém com ele uma relação competitiva, na verdade conflitual (como o sobrinho com o tio materno num sistema matrilinear), o pai ‘representa o poder da sociedade enquanto que força no grupo doméstico’ e pode a esse título colocar sanções jurídicas a serviço da imposição de sua AP [...]. Se não é o caso de se ignorar a dimensão propriamente biológica da relação de imposição pedagógica, isto é, a dependência biologicamente condicionada que é correlativa da impotência infantil, é preciso ainda afirmar-se que não se pode fazer abstração das determinações sociais que especificam em todos os casos a relação entre os adultos e as crianças. Inclusive quando os educadores não são outros senão os pais biológicos (as determinações ligando-se à estrutura da família ou à posição da família na estrutura social).

De acordo com os estudos de Bourdieu (1999), constatou-se que o *habitus* é que vai dividir e segregar os indivíduos dentro e fora da escola, como classe social dominante e dominada, e, ao mesmo tempo, no que se refere ao “gênero” e à “sexualidade”, o qual é também produzido a partir da interiorização de todo arbitrário cultural e social em seus corpos.

Para Bourdieu (1999, p. 103),

[...] o trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. Ela age, além disso, de maneira mais indireta, sobre as estruturas históricas do inconsciente, por meio sobretudo da simbólica dos textos sagrados, da liturgia e até do espaço e do tempo religiosos (marcado pela correspondência entre a estrutura do ano litúrgico e a do ano agrário).

É válido também afirmar que em certas épocas, segundo Bourdieu (1999), a Igreja chegou a basear-se em um sistema de oposições éticas que correspondia a um modelo

cosmológico para justificar a hierarquia no seio da família (monarquia de direito divino baseada na autoridade do pai), e para impor uma visão do mundo social e do lugar que aí cabe à mulher por meio de uma verdadeira propaganda iconográfica.

Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e, sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas, entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações; em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo. De fato, é toda a cultura universitária, veiculada pela instituição escolar, que, em suas variáveis - tanto literárias ou filosóficas quanto médicas ou jurídicas -, nunca deixou de encaminhar, até época recente, modos de pensar e modelos arcaicos (tendo, por exemplo, o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo) e um discurso oficial sobre o segundo sexo, para o qual colaboram teólogos, legistas, médicos e moralistas; discurso que visa a restringir a autonomia da esposa, sobretudo em matéria de trabalho, em nome de sua natureza pueril e tola, cada época valendo-se para tal dos “tesouros” da época anterior. Mas ela é, ao mesmo tempo, um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e as que ela própria introduz.

Para terminar este recenseamento dos fatores institucionais da reprodução da divisão dos gêneros e das sexualidades, tem-se que levar em conta o papel do Estado, que veio ratificar e reforçar as prescrições e as proscricções do patriarcado privado com as de um patriarcado público, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência cotidiana da unidade doméstica. Além das constatações feitas por Bourdieu (1999), no que se refere ao poder de persuasão de instituições como o Estado (Escola), a Igreja, a Médica e a Família em relação à sexualidade e gênero do indivíduo, faz-se necessário compreender, segundo Louro (2008a, p. 09), que

[...] nossas sociedades costumam supor e reiterar um alinhamento ‘normal’ e ‘coerente’ entre sexo-gênero-sexualidade. As normas sociais pretendem que um corpo, ao ser identificado como macho ou como fêmea, determine, necessariamente, um gênero (masculino ou feminino) e conduza a uma única forma de desejo (que deve se dirigir ao sexo/gênero oposto). Há, em ação, um processo de heteronormatividade, ou seja, de produção e reiteração compulsória da norma heterossexual e esse processo supõe a manutenção da continuidade e da coerência entre sexo-gênero-sexualidade. Há uma lógica

binária dando as diretrizes e os limites para se pensar os sujeitos e as práticas. Fora deste binarismo, situa-se o impensável, o ininteligível. O processo de heteronormatividade sustenta e justifica instituições e sistemas educacionais, jurídicos, de saúde e tantos outros [...].

Nesse aspecto, Louro (2008a) afirma que se pode desconstruir esta lógica; um movimento importante nesse sentido é, justamente, demonstrar que nenhuma forma de sexualidade (e também de vivência dos gêneros) é natural ou espontânea, mas que, em vez disso, todas são produzidas, ensinadas e “fabricadas” ao longo da vida, através de muitas pedagogias familiares, escolares, sociais, culturais, através de muitas instâncias e práticas. Assim como ninguém nasce mulher, mas se torna mulher, ninguém nasce homem, mas se faz homem ao longo da existência. Aprende-se a viver como tal na cultura, pelos discursos repetidos da mídia, da Igreja, da Ciência e das leis; e, contemporaneamente, também pelos discursos dos movimentos sociais de gênero e sexuais. As muitas formas de ser homem e mulher, de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amado (a) são ensaiadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As certezas se acabaram. As possibilidades se ampliaram. Isso tudo pode ser fascinante, rico, instigante ainda que, ao mesmo tempo, seja também mais arriscado, instável, inseguro. A contemporaneidade é, afinal, assim mesmo.

Dessa maneira, segundo os estudos dos (as) autores (as) analisados (as), constatou-se que a feminização no magistério não ocorreu de maneira espontânea, pois ela aconteceu como consequência ao entendimento da “condição sexual” da mulher/professora na sociedade brasileira, principalmente por acreditar que a sua função no ensino primário seria uma extensão do espaço privado representado pelo lar, sendo que também ela era educada e incentivada para assumir tal “vocação” ou “missão” que “naturalmente herda” biossexualmente.

Porém, esse entendimento da condição sexual da mulher/professora representa mais uma faceta do currículo invisível ou silencioso “imposto” na cultura escolar do ensino primário, pois estabelece a relação entre a mulher/cuidadosa/professora, a mulher/prestativa/professora, além de outros atributos que podem ser-lhe agregados socioeducacionalmente; com isso, vai-se conseguir fazer ressoar que no espaço público, neste caso especificamente representado pela escola, quem deve cuidar das crianças e dos jovens é a mulher/“tia”/professora, reforçando também nessa lógica que esse espaço/lugar não pertence ao universo masculino enquanto profissão.

De acordo com o exposto nesta seção, pode-se considerar que os médicos-higienistas realmente se legitimaram no campo educacional brasileiro, principalmente quando tiveram apoio de outros profissionais como os padres católicos, magistrados, políticos, engenheiros, arquitetos e professores e, dentre tantas outras contribuições que os consolidaram nesse campo, há a construção dos grupos escolares. Contudo, quando se analisa a cultura escolar dos grupos escolares, símbolos da escola primária, e relaciona-os à educação sexual que era confiada e reservada à família, constata-se que os “projetos arquitetônicos”, os programas de ensino, especificamente a disciplina Educação Física e a “condição sexual” dos (as) professores (as), foram muito bem planejados para conseguir contemplar essa “ação pedagógica” que, aparentemente, era antagônica, a qual consistia em levar para o âmbito escolar a educação sexual que era apregoada no lar.

Nesse sentido, afirma-se que a cultura escolar no ensino primário era permeada por duas finalidades bem demarcadas: a primeira para atender aos preceitos pedagógicos e higiênicos; a segunda para separar e moralizar os sexos, nitidamente expostas e “carimbadas” nos edifícios (“nas arquiteturas”) escolares, na disciplina Educação Física, além da “condição sexual” dos (as) professores (as). Contudo, essa segunda finalidade, especificamente, foi muito útil e contribuiu enormemente para a consolidação da educação sexual dada pela família no lar e dentro da escola, porque de maneira “discreta” ela foi se constituindo na cultura escolar como parte integrante do “currículo invisível ou oculto”, fazendo com que os alunos e alunas se conformassem melhor com as condições e papéis que lhes eram atribuídos dentro e fora da escola, tornando-se, assim, um eficiente modelo e espaço/lugar de coerção e controle das vontades dos (as) educandos (as), pois, sem que eles (as) percebessem, estavam sendo moldados não pelas “mãos” dos (as) professores (as) diretamente, mas pela situação imposta a eles (as), além do que, os (as) professores (as), inicialmente, eram proibidos (as) de pronunciarem qualquer assunto que fosse relacionado a sexo em sala de aula, incutindo, assim, que em qualquer ambiente social, como é a escola, existe um lugar pertinente somente para homens e outro para as mulheres.

Portanto, considera-se, mediante o que foi exposto nesta seção, que as áreas da cultura, educação, saúde, sexualidade, gênero e educação física estão em completo imbricamento, como também possuem semelhanças em seus discursos e práticas no que diz respeito à perpetuação e reprodução das desigualdades sexuais entre os indivíduos no ensino primário (ensino fundamental); o mais interessante disso tudo é que são reforçadas e legitimadas por políticas públicas. Dessa forma, nota-se claramente que a educação sexual ainda precisa ser redimensionada em seu escopo, para que, num futuro próximo, possa contribuir de fato com

as transformações dentro e fora da escola, para transformar os indivíduos em verdadeiros cidadãos conscientes de seu papel sexual e de gênero na sociedade brasileira.

A próxima seção dá visibilidade, a partir da “cultura universitária” e seus processos constitutivos, às experiências vividas pelos professores e alunos (as) concluintes matriculados (as) no Curso de Licenciatura do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, principalmente, por constatar através de fatos históricos tanto no contexto sociopolítico, econômico e cultural, quanto no contexto educacional, que os mesmos estão impregnados de condicionantes que procuram segregar homens e mulheres em seus guetos biofisiológicossexuais mediante o discurso da “heteronormatividade” que é balizado pelo discurso da dualidade homem e mulher, ocasionando, com isso, a exclusão daqueles indivíduos que não se enquadram em seus padrões de gênero e papéis sexuais estabelecidos socioculturalmente na sociedade brasileira.

4 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Nesta seção pretende-se dar visibilidade a partir da “cultura universitária” e seus “processos” constitutivos, às experiências vividas pelos (as) professores (as) e alunos (as) concluintes pertencentes ao Curso de Licenciatura do DEF/UFS, atrelando seus depoimentos a outras análises realizadas no decorrer da pesquisa, como: Catálogo de cursos de graduação 2012 da UFS, Projeto Pedagógico, Ementário, evento pedagógico-científico, monografias de conclusão de curso, dentre outras.

Mas, antes de expor tais experiências, foi necessário conhecer a conjuntura de implantação e difusão do Curso de Licenciatura em Educação Física no ensino superior, no intuito de comparar seus avanços e retrocessos frente às questões que envolvem as “diferenças” e as temáticas “gênero” e “sexualidade” na atualidade. Dessa maneira, a partir de pesquisas realizadas pelos autores Grunennvaldt (1997) e Menezes (1997), a respeito da história da Educação Física no ensino superior, em âmbito nacional e sergipano, fez-se necessário destacar algumas passagens históricas e relevantes sobre o curso a partir de seus estudos, onde se constatou a forte presença dos militares traçando suas diretrizes, mediante Leis, Decretos-lei, Pareceres e Resoluções, aprovadas pelo governo federal e dentre tais determinações, surgiu o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, atendendo a obrigatoriedade da política pública educacional vigente na época.

Nesse sentido, é importante destacar, segundo Grunennvaldt (1997), que a década de 1930, foi a época significativa no sentido de estimular o desenvolvimento da Educação Física, principalmente a partir da criação do Centro Militar de Educação Física, transformado na Escola de Educação Física do Exército, em 1933. As discussões acerca da formação dos profissionais de Educação Física foram acaloradas entre civis e militares, ao longo dos anos da mesma década, resultando nas decisões tomadas no VII Congresso Brasileiro de Educação, em 1935, que iriam influenciar profundamente a Educação Física do Brasil. No entanto, o estímulo e o apoio oficiais estão evidenciados no Decreto-Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939, que cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na Universidade do Brasil, fato até então inédito na academia brasileira, um Curso de Formação de Professores de Educação Física dentro de uma Universidade. Era inusitada, e até mesmo revolucionária, a concepção da Educação Física na Universidade para a lógica interna do mundo acadêmico da época, visto que o que gozava de prestígio na universidade era o campo mais diretamente ligado às ideias.

O processo que resultou na criação da ENEFD não pode ser visto somente como mais um fato da conjuntura que se instalou no Brasil, a partir de 1937, com a implantação do Estado Novo. O projeto começou a ser objetivamente pensado a partir da contribuição e da vinda da Missão Militar Francesa para o Brasil.

Desde o final do século passado, com a instauração do projeto republicano, começou a ser colocada a discussão da questão nacional. Para tanto, no Brasil, precisariam ser envidados esforços no sentido da construção da sua identidade. A nacionalidade brasileira precisava ser repensada, incorporando as diferentes constituições étnicas, para tornar os indivíduos cidadãos da República. Nos anos 1930, com a necessidade de acompanhar o progresso, recorre-se às teorias que provêm do racismo científico, com a finalidade de melhorar a composição racial tida pelos “estudiosos” como deficiente.

A Educação Física, embora se fazendo notar nas discussões de intelectuais do porte de Fernando de Azevedo, e de ter sido temática de congressos de educação, não havia sido organicamente tratada no seio da sociedade civil. Foi, sobretudo, com a sua inclusão no Texto Constitucional, outorgado em 1937, que começaram a ser envidados esforços no sentido da institucionalização de sua prática que é vista como uma forma de intervenção na sociedade capaz de veicular ideologias, como espaço de dominação e de controle social, com grande potencial de instrumentalização política do projeto corporativo em vigor.

Para Menezes (1997), desde a criação da ENEFD, até agosto de 1946, todos os diretores foram militares, indicando uma forte evidência da influência do poder central que os militares exerciam na formação do profissional de Educação Física. Nesse sentido, é fácil deduzir que o funcionamento da ENEFD processou-se conforme a estrutura militar que, rotineiramente, começava com as formaturas matinais, nas quais se observam aspectos de ordem unida e comandos no modelo dos quartéis.

É importante reconhecer que a ENEFD, apesar de imersa na Universidade do Brasil, dispunha de características diferentes de outros cursos, uma vez que a influência do governo militar da época era muito forte, contribuindo para torná-la diferente das outras escolas e faculdades dessa Universidade. Suas diferenças iam além da influência do governo militar, seus cursos eram realizados em apenas um ou dois anos, ao contrário dos demais realizados em, no mínimo, três anos. Outra diferença diz respeito à exigência para o ingresso na ENEFD, pois bastava para nela ingressar que o indivíduo tivesse o curso secundário fundamental, enquanto em outras escolas e faculdades era necessário o curso secundário complementar. Essa situação mudou somente a partir da lei de equivalência (Lei nº 1.821, de 12 de março de

1953), o segundo ciclo médio passou a ser exigido aos ingressantes em todos os níveis superiores, além da exigência da prestação de exames vestibulares (BRASIL, 1953).

Como se pode observar, a ENEFD, instituição padrão em nível nacional da formação profissional em Educação Física, caracterizou-se pela sua grande vinculação aos militares, adotando caráter eminentemente técnico na formação de professores de Educação Física. Contudo, o contato com a Universidade foi fator fundamental para futuras alterações nas características da formação profissional de Educação Física. A formação, com a visão do professor como técnico especializado, instrutor ou monitor, começou a ser alterada na década de 1960. O artigo 70, da Lei n. 4.024/61, trouxe fundamental modificação no processo de formação de professores, ainda que não tenha influenciado na essência a formação do professor de Educação Física. Por disposição contida nesse artigo, impõe-se a noção do currículo mínimo como um núcleo necessário de matérias, abaixo do qual ficaria comprometida uma adequada formação cultural e profissional (BRASIL, 1961).

Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer n. 292/62, relacionado às matérias pedagógicas (Psicologia da Educação: adolescência; aprendizagem; Didática; Elementos de Administração Escolar e a Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado) dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. A seguir, o CFE emitiu o Parecer nº 298/62, fixando o currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física, no qual apareciam as matérias pedagógicas de acordo com o Parecer nº 292/62.

A ideia de currículo mínimo surgiu como uma tentativa de fugir do cunho centralizador vigente no Estado Novo. Essa preocupação centralizadora ficou evidenciada na proposta da criação da ENEFD, escola padrão, com a finalidade de imprimir ao ensino da Educação Física e dos Desportos em todo o país, unidade teórica e prática.

Para Menezes (1997), a inclusão nos currículos de Educação Física das disciplinas pedagógicas aproximou a formação do profissional de Educação Física dos demais profissionais, no campo da Educação. Tal aproximação contribuiu decisivamente para o “enfraquecimento” da visão do professor de Educação Física como instrutor ou monitor. E o projeto político ideológico das forças governamentais, procurando massificar a prática desportiva, trouxe como consequência a ampliação da obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior.

Ademais, a Educação Física e o Esporte não corresponderam às expectativas dos governantes tão somente na questão referente ao princípio do desenvolvimento, mas, também, ao da segurança, que, junto ao desenvolvimento, compunha o binômio “Desenvolvimento com Segurança”, cabendo-lhe a função de contribuir para a formação de uma consciência

dócil. A presença da Educação Física no ensino superior, por conta do Decreto-Lei nº 705/69, justifica-se pela capacidade de elaborar a desarticulação do combativo movimento estudantil da década de 1960.

A obrigatoriedade da prática da Educação Física e Desporto, chegando ao ensino superior, trouxe como consequência a implantação de centros de Educação Física e Desporto em estados, que ainda não tinham o curso de formação de professores de Educação Física. Dessa forma, as universidades, que não dispunham de cursos de formação de Professores de Educação Física, tiveram que reunir inúmeros esforços para cumprir o Decreto-Lei nº 705/69. Este foi o exemplo da Universidade Federal de Sergipe.

De acordo com Menezes (1997), a prática da Educação Física no Estado de Sergipe, antecedeu, em muito, o surgimento da primeira Escola de Formação de Professores de Educação Física. Nos anos 1930, no período do governo Eronildes Ferreira Carvalho, o professor Manuel Franco Freire, Diretor da Instrução Pública, conhecedor dos debates no cenário educacional brasileiro da época, introduziu em Sergipe, de forma pioneira, o ensino de Educação Física e Canto Orfeônico.

Na década de 1930, como consequência do contexto sociopolítico em que vivia o país, a educação sergipana não se distanciara do modelo educacional brasileiro. Quantitativamente, a educação sergipana (escolas) crescera em ritmo vagaroso em relação à população que estava em idade escolar. Fracassara na tentativa de implantação do ensino superior. Além disso, a educação sergipana, naquele período, não exerceu função igualitária, mas reforçou as desigualdades sociais já existentes na sociedade.

Um elemento positivo do período em Sergipe foi a contribuição da Escola Normal para a formação do professorado sergipano, como ocorria, à época, em vários estados brasileiros, e, dentre inúmeras ações, introduziu o ensino da Educação Física, funcionando, assim, como um incentivo e necessidade para capacitação de algumas professoras que lecionavam na Instituição.

Porém, o então Presidente da República, promulgou o Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969, estendendo a obrigatoriedade da prática da Educação Física a todos os níveis e ramos do ensino e a todos os estabelecimentos de ensino superior. Em seu artigo 3º determina a obrigatoriedade da Educação Física, Desportiva e Recreativa, como atividade escolar regular, nos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino, tendo por objetivo, no nível superior, conduzir à manutenção e aprimoramento da aptidão física, a conservação da saúde, a integração dos estudantes no campus universitário, a consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade (BRASIL, 1969).

Com o referido Decreto-Lei, as universidades brasileiras estavam obrigadas a implantar a prática da Educação Física, Desportiva e Recreativa em seus currículos. No entanto, alguns obstáculos existiam naquele momento, sendo o maior deles a escassez de professores de Educação Física devidamente graduados; uma vez que o Decreto-Lei não permitia a atuação de leigos na universidade. A Universidade Federal de Sergipe é um exemplo desta dificuldade. O Estado não tinha curso de formação de professor de Educação Física, e em todo o Estado só existiam três professores graduados; assim, em 1969, houve o primeiro curso de capacitação para leigos que atuavam com a prática da Educação Física no Estado de Sergipe.

Ademais, o então Reitor da Universidade Federal de Sergipe, o professor João Cardoso do Nascimento Júnior, pressionado pela urgência do Decreto-Lei nº 705/69, convidou o professor Cândido Augusto Pereira Sampaio para estruturar um órgão na Universidade capaz de atender suas exigências. O convite foi formulado ao professor Cândido porque naquele período o mesmo era Diretor do primeiro Departamento de Educação Física do Estado de Sergipe, criado pelo Secretário de Educação Carlos Alberto de Barros Sampaio no governo Lourival Batista, com o objetivo de gerenciar a Educação Física escolar no Estado de Sergipe, promover competições, preparar e treinar professores de Educação Física. E, após sugestão de Cândido, o Reitor designou uma comissão especializada, tendo também a participação do professor Félix D'Ávila, para elaborar o anteprojeto de criação do Centro de Educação Física e Desporto.

Nos primeiros meses de 1970, o Reitor João Cardoso do Nascimento Júnior pronunciou-se ao Conselho Universitário, afirmando que a Universidade não poderia mais esquivar-se ao cumprimento dos preceitos legais. Desta forma, apresentou uma proposta ao Conselho, com vistas ao atendimento das exigências da Legislação Federal; ante tal constatação, foi criado o Centro de Educação Física e Desporto, aprovada em 25 de julho de 1970 pelo Conselho Universitário.

Já, em 1971, o Decreto nº 69.450, de 01 de novembro, retomou e enfatizou, mais uma vez, essa questão; em seu artigo 13, afirma que a prática da Educação Física no ensino superior deve ser realizada por meio de clubes universitários, filiados à Associação Atlética da respectiva instituição e que a seleção dos alunos para as turmas tinha como critério a aptidão física dos mesmos (BRASIL, 1971). Em 11 de janeiro de 1972, o Centro de Educação Física e Desporto da UFS sofreu uma alteração, em virtude de o Conselho Universitário agregar o setor de orientação do Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) na sua estrutura organizacional. Com isso, o Centro de Educação Física e Desporto passou a denominar-se

Centro de Civismo, Educação Física e Desporto e ficou subdividido em dois setores. Um que se encarregava da orientação do Estudo dos Problemas Brasileiros e outro da prática da Educação Física e Desporto.

Naquele momento, ainda não existia o *Campus* Universitário e a Universidade Federal de Sergipe não dispunha de instalações para suas práticas desportivas. Para resolver tal problema, a Universidade realizava convênios com clubes e instituições que tinham espaços para a prática desportiva.

Como se pode observar, o Centro de Educação Física e Desporto nasceu por exigências legais, distante de ser desejo e necessidade da Universidade e da sociedade sergipana. A Universidade, recém-criada, vivia momentos difíceis, principalmente no tocante às suas instalações e, por outro lado, a sociedade sergipana, muito conservadora, ainda não aceitava muito bem a prática da Educação Física e Desporto. Portanto, o Centro de Educação Física e Desporto é, fundamentalmente, fruto de um projeto político de governantes militares, que via na Educação Física e Esporte uma atividade que, por seus meios, processos e técnicas conseguia despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, um dos fatores para conquistas das finalidades da educação nacional.

O surgimento do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Sergipe foi o passo fundamental para a futura criação do primeiro Curso de Formação de Professores da área no Estado. Além disso, outro fator decisivo foi o mercado de trabalho, uma vez que a Educação Física já era obrigatória em todos os níveis de ensino, e Sergipe ainda atendia a obrigatoriedade exigida por Lei, o campo de estudo mostrou-se promissor.

Adentrando os muros da universidade, nota-se que a inserção da Educação Física sucedeu muito mais por projetos políticos-ideológicos, de uma época, do que por legitimidade acadêmica, caracterizando-se como uma prática social assumindo perfis hora militar, hora esportivo, a depender do projeto das forças dirigentes. A consideração desses aspectos torna-se fundamental para o entendimento da criação e característica do curso de Formação de Professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.

Os argumentos que constituíam o nascimento do curso de Formação de Professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe são eminentemente funcionalistas. Em nenhum momento justificou-se a relevância da criação do curso ligado à melhoria da qualidade pedagógica dos professores nas escolas sergipanas. A ideia central era a de formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho em grande expansão.

O curso de Educação Física foi criado, nesse contexto, em 19 de março de 1974, o Conselho Universitário, através da Resolução CONSU nº 07/74, aprovou a criação do Curso

de Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desporto. Mas as atividades docentes somente foram iniciadas em 1975. No início de sua existência, o curso de Educação Física ficou vinculado ao Instituto de Biologia, através do Departamento de Biologia Animal, até o momento em que se criou uma estrutura para a formação do Departamento de Educação Física.

As instalações físicas e materiais do Curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desporto, logo nos primeiros anos, eram muito precárias. O curso iniciou suas atividades com a infraestrutura do Centro de Educação Física e Desporto. O início do Curso de Educação Física, da Universidade Federal de Sergipe, foi marcado por grandes dificuldades e por um enorme esforço coletivo, tanto dos (as) professores (as) fundadores (as) quanto dos (as) primeiros (as) alunos (as) do curso.

Essa fase, de grande dificuldade só foi extinta com o término da construção do *Campus* Universitário e, conseqüentemente, com sua mudança para as novas instalações. As obras da construção do Departamento de Educação Física foram concluídas em 1978, e suas instalações eram as seguintes: pista de Atletismo, campo de Futebol, galpão de Judô e da Ginástica Olímpica, ginásio, quadras externas, piscinas, duas salas de aula, prédio da administração e sala de professores. A construção desse espaço físico deu um salto de qualidade no crescimento e formatação do Curso de Educação Física, pois a representatividade simbólica que o espaço passou a oferecer na esfera organizacional contribuiu para ser ao mesmo tempo, um sinônimo de qualidade perante o corpo acadêmico que queria se formar naquele momento. O curso passava por um período de grande visibilidade dentro da própria Universidade e isso, conseqüentemente, aumenta a procura pelo título de licenciatura em Educação Física.

Com a conclusão das obras, o Centro de Educação Física e Desporto transferiu-se para o *Campus* Universitário, em 1978. Vale ressaltar que a Educação Física na Universidade Federal de Sergipe perdeu seu *status* de Centro em consequência da departamentalização, passando a denominar-se Departamento de Educação Física e Desporto, vinculado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Nesse sentido, a equipe de trabalho pioneira no curso de Educação Física foi formada pelos (as) professores (as) Cândido Augusto, Maria Edma de Barros, Homero Alcântara, Arline Alcântara, Sérgio Giansant, Alberto Teixeira, Shizuka Kitame e Félix D'Ávila (que foi o primeiro diretor do Centro de Educação Física e Desporto e o primeiro Chefe do Departamento de Educação Física).

Os (as) professores (as) nominados acima ingressaram na Universidade Federal de Sergipe para ministrar a prática da Educação Física e Desporto e não para atuar no campo da

formação de professores de Educação Física. A Educação Física, até então, era entendida como uma experiência limitada em si. Talvez essa compreensão tenha afastado qualquer indagação sobre a preparação acadêmica dos professores. Não se pode esquecer que os professores transmitem sua visão de mundo aos alunos, como espaço de socialização, além de espaço de construção e reconstrução de identidade. Logo, os primeiros passos da Educação Física sergipana trazem, em si, o perfil daquele momento histórico.

Os Cursos de Educação Física eram formados tendo por base disciplinas com o caráter predominantemente técnico. Com isso, o perfil dos professores de Educação Física na década de 1970 (período da ascensão do esporte), selecionados para atuarem nos Cursos de Formação de Professores de Educação Física, era de um bom praticante, uma pessoa com a estrutura corporal de preferência atlética e um passado esportivo. Os professores das faculdades de Educação Física tinham que, ao mesmo tempo, serem bons executantes, bons árbitros e bons treinadores.

A grande tarefa dos professores do Curso de Educação Física da Universidade era ministrar aula, não havendo uma preocupação em relação ao ensino, pesquisa e, conseqüentemente, extensão. Apesar de imerso no mundo acadêmico e de já ter uma considerável produção do conhecimento no âmbito da Educação Física, o curso era alheio ao mundo da produção do conhecimento e dos debates políticos-acadêmicos da época. Porém, com o passar dos anos, vários professores ingressaram em cursos de pós-graduação, representando a abertura de novas possibilidades, o contato com a produção científica e a grande importância da mesma na formação de professores no Curso de Educação Física da UFS.

No que concerne ao currículo dos cursos de Educação Física, a lei da reforma universitária teve uma influência determinante, ao estabelecer as diretrizes norteadoras de seus currículos no campo legal e técnico. De acordo com Menezes (1997), o currículo é considerado como algo concreto, através do qual a escola se organiza e planeja como vai atuar no processo de ensino e aprendizagem, daí, a percepção de como o mesmo se constitui numa forma de intervenção do Estado no sistema educacional, implementando uma política coerente com as intenções de quem o concebe. Por conseguinte, os currículos dos cursos de Educação Física materializavam uma política de Estado, que via na Educação Física/Espportes um forte aliado para a propagação das ideias nacionalistas da época.

O primeiro currículo do curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe foi elaborado a partir da orientação básica do Conselho Federal de Educação (CFE) que, em 1969, fixava os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Educação Física,

proporcionando maior flexibilidade às instituições de ensino superior que, a partir de então, não dependiam mais da votação de uma lei pelo Congresso Nacional para modificar seus currículos. Foram também incluídas matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas no currículo mínimo dos cursos de Educação Física através da Resolução nº 69/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), aproximando a formação desse profissional dos demais licenciados.

O currículo do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe teve sua aprovação por meio da Resolução nº 12/76, de 13 de Julho de 1976, no Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP)/UFS. Contudo, vale ressaltar que o primeiro currículo do Curso era dividido por sexo, o que permite afirmar que a divisão sexual no mundo da produção é a que também influencia o mundo da formação acadêmica na área. Havia o curso de Licenciatura do I e II Graus de Educação Física Masculino e Técnico Desportivo e o curso de Licenciatura do I e II Graus de Educação Física Feminino e Técnico Desportivo.

As disciplinas profissionalizantes tinham no esporte seu principal conteúdo. Além disso, constatou-se o uso de nova metodologia de ensino no Curso de Educação Física, denominada “Atividade Física Desportiva Generalizada”, responsável pela explosão do esporte na escola. O esporte era visto como um elemento de divulgação e enaltecimento do regime político em vigência na época, que tinha intenção de fazer do país uma grande potência econômica.

De acordo com Menezes (1997), percebe-se que o Curso de Formação de Professores de Educação Física da UFS apresentava deficiência no que se refere ao campo do conhecimento sistematizado, como: a pesquisa, os debates, a atualização bibliográfica, enfim, os elementos característicos da universidade. A deficiência desses elementos resultou numa prática desprovida de qualquer reflexão sistematizada, no distanciamento e valorização das discussões acadêmicas, elementos imprescindíveis à leitura do cotidiano, à produção do conhecimento e elaboração de novas proposições. O Curso de Educação Física não conseguia paradoxalmente adentrar na universidade.

Segundo Menezes (1997), além do vazio com relação ao conhecimento científico, havia a preocupação, pela maioria dos professores do curso de Educação Física, com o rendimento e eficiência da prática desportiva. Os alunos do curso assemelhavam-se muito mais aos futuros atletas, do que a futuros professores. Os alunos eram separados em turmas masculinas e femininas, sendo que alguns esportes, como o futebol, eram praticados apenas pela turma masculina. Os professores não tinham elementos teóricos em virtude do próprio contexto histórico da Educação Física, para discernir entre os papéis de treinador e professor,

de maneira que uma sessão de treinamento esportivo no primeiro ou segundo graus não diferenciava de uma aula no curso de formação de professores de Educação Física.

As disciplinas “teóricas” do curso eram ministradas para as turmas masculinas e femininas sem haver separação. A legislação, que regulamentava os cursos superiores de Educação Física, determinava que o ensino fosse ministrado em “aulas” práticas, “aulas” teóricas e “exercícios”. Evidenciando uma nítida separação entre o pensar e o fazer, com ênfase em um fazer específico de cada sexo. Dessa maneira, as disciplinas “teóricas ou teórico-práticas” eram comuns aos cursos destinados aos homens e às mulheres. E as que se desenvolviam em forma de exercícios (Ginástica Rítmica, Educação Física Geral e Desportos), obrigatoriamente, eram denominadas masculinas ou femininas. Vale destacar, que a divisão das turmas por sexo, nas aulas das modalidades desportivas, é também, em parte, o reflexo da separação existente nas instituições desportivas na sociedade.

O curso de Educação Física da UFS caracterizava-se predominantemente por um fazer prático, desvinculado de uma reflexão teórica do fazer pelo fazer. Daí torna-se compreensível que a Educação Física escolar no Estado de Sergipe tenha sido historicamente acoplada e tratada em forma de atividade (ativismo) e não como um campo de conhecimento, com peculiaridades, mas estigmatizando a formação intelectual dos seus alunos a um compêndio de informações de caráter ocasionalmente convencional e alienista em suas manifestações políticas dentro do espaço de discussão no curso; também sofriam resistência e discriminações por parte de outros professores e alunos da comunidade universitária.

Outro fato importante, que merece destaque em relação ao curso de Educação Física da UFS, é o processo de seleção da primeira turma do curso, realizado em janeiro de 1975, pois ocorreu em duas etapas distintas, conforme o estabelecido no Edital publicado pela imprensa do Estado, no qual constava a relação dos seguintes exames exigidos, sendo eles: exame médico funcional, teste de habilidade motora e exame vestibular.

As características biológicas dos candidatos selecionados para os cursos de Educação Física vinham determinadas por legislação específica, em âmbito nacional. Homens e mulheres deveriam ter menos de trinta anos, peso proporcional à altura e ao tipo constitucional e perfeita integridade física. Constituíam-se motivos de inabilitação do (a) candidato (a), entre outros, a carência ou excesso de peso, a diminuição da acuidade visual ou auditiva e até mesmo a gagueira, o que idealizava um professor de Educação Física como sadio, porte atlético e bom comunicador.

O exame de aptidão física e de habilidade motora eram constituídos por uma série de testes físicos: corrida de 12 minutos (*Cooper* – 2.600m para os homens, 2.150m para

mulheres); teste de natação para os homens no qual estes tinham que nadar 50m e as mulheres 25m (em qualquer estilo); levantamento de peso, arremesso de peso, salto em distância, salto em altura, testes de barra (barra macaquinho); flexões abdominais; teste de ritmo; equilíbrio; coordenação motora e teste de velocidade.

Segundo Menezes (1997), observa-se nos documentos legais, que além do número elevado e diversificado de testes físicos que o candidato deveria fazer, o grau de dificuldade estava na exigência de altos índices de desempenho físico nesses testes. Tamanha exigência promovia um grande afunilamento, beneficiando apenas aqueles candidatos que já tinham uma vivência esportiva. Como também, é necessário ressaltar que os testes físicos, para o ingresso no curso de Educação Física tinham um grau de exigência diferenciado, sendo maior a exigência de desempenho para a turma masculina em relação à feminina.

A seleção da primeira turma do curso de Educação Física contou com 40 vagas, sendo selecionadas metade do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Porém, vários alunos trancaram as matrículas, outros não cursaram o número de disciplinas ideais por período. De forma que dos 20 matriculados no primeiro semestre apenas quatro alunos (homens) concluíram o curso no tempo previsto.

Um aspecto peculiar, relativo ao curso de Formação de Professores de Educação Física da UFS, era a obrigatoriedade do uso do uniforme. Estabeleceu-se o seguinte: meia branca, tênis branco, *shorts* preto, camisa branca com o escudo em forma de círculo. Na parte superior do escudo havia o nome da Universidade, na parte inferior, o nome do curso e no centro do escudo havia a figura do discódromo. A obrigatoriedade do uso do uniforme permaneceu até o final da década de 1980.

Vale ressaltar, que a exigência dos testes físicos, como pré-requisito para o ingresso no curso de Educação Física da UFS, perdurou até o ano de 1987, quando foram abolidos. A partir daí, os alunos do curso de Educação Física passaram a fazer apenas o concurso vestibular como os candidatos dos demais cursos da Universidade.

Portanto, a implantação do curso de Formação de Professores de Educação Física na UFS teve uma preocupação maior com a formação de um cidadão adequado aos parâmetros do projeto de governo da época, do que com a formação profissional em si. Tal afirmação sustenta-se na disciplina e comportamento de característica militar (uso obrigatório do uniforme, formar para responder chamada, cantar hinos, entre outros), bem como a supervalorização do esporte no currículo do curso. Tais elementos estavam em perfeita sintonia com o projeto das forças dirigentes, que viam nos esportes possibilidades de manifestações de nacionalidade, reconhecendo neles propriedades moralizadoras cívicas, no

sentido de que suas próprias atividades ensejam a criação de mitos da nacionalidade a ser adorado, como por exemplo, Pelé, na Seleção Brasileira de Futebol. De maneira que o Esporte, naquele momento, tornou-se um instrumento da própria moral e cívica.

Ademais, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, constatou-se que também foram respaldadas e outorgadas por legislação federal, por meio de políticas públicas educacionais, durante a implantação e difusão do curso de Formação de Professores de Educação Física na UFS e no Brasil, corroborando e reforçando também com a divisão dos (as) alunos (as) por sexo durante sua formação acadêmica e nas atividades esportivas no ensino superior, tendo como ressonância, para tal intento, os discursos das Religiões, das Ciências Médicas, dos Magistrados e do Estado (Escola), que são propagados e reforçados pelas famílias, correspondendo e perpetuando, assim, uma educação sexual de cunho biologicista, sexista, segregacionista e moralista entre os indivíduos na sociedade brasileira.

Hoje, porém, o regime de governo é outro, a política intervencionista do Estado se mostra mais democrática e participativa em suas posições e questionamentos acerca das políticas públicas voltadas para o campo da educação. A universidade como um todo se representa de forma mais autônoma nos dias atuais, e sua relação de poder com o governo se tornou bilateral em vários pontos, ou seja, as discussões são feitas de forma quase que horizontal em seus pareceres e medidas de caráter educacional e desenvolvimentista do país. Com isso, a presente pesquisa buscou compreender como as temáticas gênero e sexualidade estão sendo abordadas na e para a formação docente em Educação Física na Universidade Federal de Sergipe.

Vale ressaltar que a escolha do curso de Educação Física da UFS possui alguns fatores que a justificam, como por exemplo, vários (as) pesquisadores (as) têm chamado a atenção para a área de Educação Física, no intuito de incorporar as discussões das categorias gênero e sexualidade na formação docente desde a graduação, de maneira aberta e ampla, porém, faz-se mister esclarecer que independentemente da área de atuação docente, o cotidiano das unidades de ensino da educação básica, bem como os cursos de licenciatura das universidades brasileiras apresentam carência e/ou silenciamento dessas discussões em seus âmbitos. Nesse aspecto, em relação aos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, especificamente neste caso, ao curso de Educação Física da UFS, surgem vários questionamentos sobre a relação das temáticas gênero e sexualidade com a formação docente na área de Educação Física, como esse em voga.

Atualmente as pesquisas buscam obter maior aprofundamento teórico sobre a relação existente entre educação, gênero e sexualidade humana atreladas à cultura, com isso,

constatou-se a supremacia do pensar em detrimento da sexualidade e do gênero, julgando-os externo ao indivíduo e, por isso, passível de controle e considerando-os condição necessária para a vida em sociedade; em outras palavras, a sexualidade e o gênero devem ser reprimidos para que existam harmonia e melhor convivência entre as pessoas de uma determinada comunidade, e, analisando por este enfoque, o corpo humano passou a ser o seu principal alvo de ataque.

Nesse sentido, a educação (razão) somente contribuiu para o aparecimento de muitos corpos (corporeidades – sexualidades – gêneros) na trajetória do ser humano, mas, chama-se a atenção que a mesma não se limita somente ao espaço escolar, e sim está integrada em todas as atividades desenvolvidas pelos indivíduos, que estão impregnados de sua condição sexual e de gênero. Portanto, a educação, qualquer que seja ela, sistemática ou não, dada a sua importância, também terá em seu discurso e/ou em suas regras, normas e práticas sociais e culturais, questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Desse modo, esta seção analisa o Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, especificamente o Curso de Licenciatura, a partir do entendimento de “cultura universitária” e seus processos (representação, regulação, produção social, identidade e consumo) aqui considerados constitutivos e essenciais, buscando obter uma ampla compreensão das práticas sociais e culturais que são desenvolvidas em seu âmbito, surgindo especialmente para esta tarefa questionar e entender como os processos da cultura universitária estão interagindo no curso, principalmente, no que se refere ao respeito às diferenças e à importância das discussões das temáticas gênero e sexualidade na e para a formação docente.

Mas, antes de expor e comentar as experiências dos quatro professores e dos (as) quatro alunos (as) concluintes matriculados (as) que fazem parte da amostragem e são participantes das entrevistas na pesquisa, a respeito do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, é fundamental fazer a caracterização (perfil) dos sujeitos envolvidos nesse momento, como demonstram os quadros a seguir.

Quadro 02 – Caracterização dos Professores participantes da pesquisa.

Professores Características (Perfil)	<i>Professor 1</i>	<i>Professor 2</i>	<i>Professor 3</i>	<i>Professor 4</i>
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Estado Civil	Casado	Casado	Casado	Casado
Religião	Não possui	Não possui	Católica	Espírita
Idade	46	53	44	46
Formação Acadêmica	Licenciado em Educação Física	Licenciado em Educação Física	Licenciado em Educação Física	Licenciado em Educação Física
Instituição que concluiu o Ensino Superior	UFS	UFS	UFS	UFS
Pós-graduação de maior Titulação	Doutorado em Educação	Doutorado em Educação	Doutorado em Educação	Doutorado em Educação
Ano de ingresso na UFS/Carga horária	1996/40h	1998/40h	1998/40h	1996/40h
Função atual no DEF/UFS	Professor	Professor	Professor	Professor
Participa de Grupo de Pesquisa na UFS	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas realizadas, em junho de 2016.

Contudo, é preciso explicar que os códigos do Quadro 02 foram criados para não identificá-los e mantê-los no anonimato de acordo com o “Termo de Consentimento” (Apêndice F) para entrevista. Sendo assim, observa-se que após a palavra “Professor” existe um número em arábico, que representa, em ordem crescente, a quantidade de professores entrevistados na pesquisa.

De acordo com os professores entrevistados, conforme informações apresentadas no Quadro 02, o tempo de serviço no DEF/UFS variou de 18 a 20 anos; a faixa etária variou entre 44 e 53 anos de idade; dois professores não possuem religião definida e os quatro professores em conjunto possuem alguns aspectos em comum, como: são homens; casados; graduados em Educação Física (Licenciatura) na UFS; Doutorado em Educação; função de professor no DEF/UFS; carga horária de 40h /Dedicação Exclusiva (DE); e participam de grupos de pesquisas na UFS.

Ademais, tem-se a caracterização (perfil) dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) no Quadro 03 a seguir.

Quadro 03 – Caracterização dos (as) Alunos (as) concluintes participantes da pesquisa.

Alunos (as)	<i>Aluno (a)</i> <i>A</i>	<i>Aluno (a)</i> <i>B</i>	<i>Aluno (a)</i> <i>C</i>	<i>Aluno (a)</i> <i>D</i>
Características (Perfil)				
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Estado Civil	Solteiro	Solteira	Casada	Solteira
Religião	Adventista	Não possui	Católica	Agnóstica
Idade	25	30	25	25
Formação Acadêmica	Licenciado em Educação Física	Licenciada em Educação Física	Licenciada em Educação Física	Licenciada em Educação Física
Semestre/Ano/Instituição que concluiu o Ensino Superior	2015.2 / 2016/ UFS	2015.2 / 2016/ UFS	2015.2 / 2016/ UFS	2015.2 / 2016/ UFS

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir das entrevistas realizadas, em junho de 2016.

No que se refere aos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), outros códigos foram criados no quadro para não identificá-los (as) e mantê-los (as) também no anonimato. Dessa forma, observa-se que, após a palavra “Aluno (a)” existe uma letra do alfabeto, que representa em ordem alfabética, a quantidade de entrevistados (as) na pesquisa.

Entre os (as) alunos (as) entrevistados (as), mediante as informações no Quadro 03, constata-se apenas a presença de um aluno (homem) e três alunas (mulheres), além disso, no momento da entrevista, todos (as) eram recém-formados (as); a faixa etária variou entre 25 e 30 anos de idade; três deles (as) possuem religiões distintas e uma não possui religião; três deles (as) são solteiros (as) e uma casada; e concluíram juntos a graduação em Educação Física (Licenciatura) na UFS.

Dessa forma, após a caracterização (perfil) dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes pertencentes ao Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pode-se afirmar que seus depoimentos serão de grande valia para compreender suas práticas sociais de acordo com os processos da cultura universitária relacionados ao respeito às diferenças e à importância das discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade na e para a formação docente, conforme as análises dos processos a seguir.

4.1 A REPRESENTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CATÁLOGO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFS

De acordo com o referencial teórico analisado, pode-se afirmar que o processo de representação refere-se a sistemas simbólicos (textos e/ou imagens visuais), tais como os

envolvidos na propaganda (anúncio publicitário) de cursos oferecidos no ensino superior. Esses sistemas produzem significados sobre o tipo de pessoa que utiliza tal artefato, isto é, produzem identidades que lhe estão associadas, nesse aspecto, à sua formação acadêmica. Essas identidades e o artefato com o qual elas são associadas também são produzidos pelos (as) professores (as), tanto técnica quanto culturalmente, para atingir os consumidores (Estado e sociedade civil organizada) que empregarão o (a) egresso (a) com o qual eles, é isso que os (as) egressos (as) esperam, se identificarão. Um artefato cultural, tal como o Catálogo de Cursos de Graduação do ensino superior, tem um efeito regulatório (currículo) na vida dos (as) estudantes, por meio das formas pelas quais ele é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção social e de seu consumo na sociedade.

O que isso sugere é que a identidade acadêmico-profissional emerge, não tanto de um centro interior, de um eu verdadeiro e único, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados pelos discursos da cultura universitária e pelo desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por esses significados, de ser interpelados por eles, de assumir as posições de sujeito construídas por alguns discursos como o das Religiões, das Ciências Médicas, do Estado (Escola); e, neste caso específico, pelo curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade; e, nesse caso específico, são os (as) professores (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS que têm esse poder. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação.

A partir desse entendimento, que o processo de representação produz identidades e diferenças, procurou-se analisar como o Curso de Educação Física está representado no Catálogo de Cursos de Graduação da UFS, principalmente, o curso de Licenciatura.

O Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS, considerado um artefato cultural, teve seu lançamento no mês de julho de 2012, e foi elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFS, em parceria com a Editora UFS. O catálogo, que está em sua segunda edição, sendo que a primeira edição foi publicada, em 2011, destina-se, principalmente, aos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fornecendo resumos sobre os cursos de graduação, nas modalidades presenciais e a distância, ofertados pela UFS, com

informações atualizadas sobre o perfil dos cursos, o número de vagas, o conteúdo estudado ao longo do curso e a área atuação de seus profissionais, além de sua configuração atual no mercado de trabalho.

Atualmente, a UFS disponibiliza 5.520 vagas em 112 opções de cursos de graduação em seus cinco *campi* (São Cristóvão, Aracaju, Itabaiana, Laranjeiras e Lagarto). Os cursos abrangem sete áreas de conhecimento, conforme classificação do CNPq: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes.

O ensino de graduação integra a educação superior e tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Os cursos de graduação, classificados como licenciatura ou bacharelado, são destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que tenham sido classificados em processo seletivo. A licenciatura desenvolve no (a) licenciado (a) competências para atuar como professor (a) na educação básica; já o bacharelado, proporciona competências relativas a determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural e dá direito ao grau de bacharel.

Além disso, existem duas modalidades de cursos de graduação na UFS: presencial e a distância. A primeira é aquela em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem é realizada diretamente pelo professor, pressupondo a presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações; a segunda é aquela na qual a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem ocorre através de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Os cursos de graduação a distância são gerenciados pelo Centro de Educação Superior a Distância (CESAD).

No Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS, há ainda uma sessão especialmente dedicada à modalidade a distância, com informações sobre os cursos (sete licenciaturas e um bacharelado) ofertados por cada polo, os municípios participantes e o diploma, que é expedido e validado da mesma forma que o dos (a) alunos (as) presenciais da instituição e tem validade nacional.

A relação completa dos cursos de graduação ofertados e informações sobre o perfil de cada um deles podem ser encontradas no Catálogo de Cursos. O catálogo foi impresso e distribuído gratuitamente; além disso, está disponível no Portal da UFS e no site do CESAD. Segundo a Pró-Reitoria de Graduação da UFS, o catálogo traz a possibilidade de ampliar as

informações sobre os cursos e assim facilitar aos candidatos uma escolha que atenda a suas expectativas. A PROGRAD espera, desse modo, diminuir o índice de desistência e evasão dos cursos de graduação.

De acordo com a PROGRAD, os (as) estudantes (as) têm dúvidas sobre cursos “famosos”, como Medicina e Direito, e mais dúvidas ainda, sobre os novos cursos. Por exemplo, perguntam qual a diferença entre Engenharia Agrícola e Engenharia Agrônômica. Para a PROGRAD, o Catálogo é um grande aliado dos (as) estudantes de ensino médio, possuindo informações claras e atraentes sobre os cursos de graduação da UFS.

A PROGRAD contou com a contribuição de cada um dos coordenadores de curso para elaborar os textos com o perfil do curso, do profissional e do mercado de trabalho. Depois, uma equipe do curso de Letras Vernáculas fez a revisão. Por fim, a Editora UFS elaborou o projeto gráfico, a diagramação e a ilustração. Nesse aspecto, constatou-se, na pergunta feita exclusivamente para os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física, se realmente houve a participação deles na elaboração do texto (anúncio publicitário) sobre o perfil do curso, do profissional e do mercado de trabalho, apenas um afirma ter participado, enquanto dois alegam não participar e outro expôs que todos ficam sabendo do assunto, mas preferem se ausentar da reunião, abstendo-se, como se pode perceber nos depoimentos a seguir.

De acordo com o Professor 3,

[...] A princípio veio um texto base do DAA, que eu não sei de onde eles copiaram, que era basicamente um texto de bacharelado, que nem sequer mencionava a escola e quando chegou pra nós fazermos a análise, foi que o Departamento disse não, espera aí, aqui só *tá* dando o perfil do bacharelado, e aí a gente acabou arrumando e isso foi feito na reunião do Conselho Departamental.

Já, o Professor 1, afirma que “[...] essa resposta infelizmente eu não posso precisar, porque [...] estava afastado pra o curso de doutorado [...]” e o Professor 4 também corrobora afirmando que, “[...] eu não sei lhe informar quem fez [...], acredito que permaneceu o texto base com algumas mudanças baseado na última reformulação curricular do qual eu não participei”.

E o Professor 2 alega que

[...] alguns professores se ausentam da discussão, outros não querem fazer parte, agora mesmo, a gente tá fazendo a discussão da reforma curricular [e] a responsabilidade do texto é do Curso [...], algum professor pode até dizer eu não participei disso, agora não [foi] porque não quis.

De acordo com os depoimentos dos professores, nota-se que problemas internos (conflitos) estão ocorrendo entre os (as) professores (as) dentro do Curso de Licenciatura em Educação Física, mas no que diz respeito ao texto publicado no Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS, afirmam ser de sua autoria e responsabilidade.

Diante dessa situação de conflito entre os (as) professores (as) no curso, procurou-se saber o que representa atualmente o curso de Licenciatura em Educação Física da UFS perante a sociedade; e, de acordo com os depoimentos dos professores e alunos (as) concluintes, constata-se que o curso está realmente passando por problemas de representação após sua divisão em bacharelado e licenciatura, pois divergências teóricas entre os (as) professores (as) têm gerado muito conflito (tensão) quanto ao rumo e perfil profissional que deve ter a “nova” formação acadêmica, como se pode notar nos depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] a divisão do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado, no caso específico da Educação Física, nós sempre tivemos a partir principalmente da década de 1980, uma discussão em torno da nossa especificidade no universo escolar, a Educação Física ao longo da história, ela se configura como uma prática social tendo as dimensões das práticas corporais como o seu grande tema de trabalho, só que essas práticas corporais fora e dentro da escola sempre foi (sic) um debate acalorado dentro do campo Educação Física, tendo em vista que se enxerga a escola como uma meta e uma especificidade diferente, então, o acúmulo dessa discussão vai encontrar-se com este novo projeto do Estado brasileiro acerca da formação do professor, esse encontro vai fazer com que muitas universidades no Brasil acelerem o processo e consolidem o processo de formação do professor de Educação Física diferente agora da formação do instrutor ou do técnico em Educação Física. Ora, considerando o percurso histórico, a gente pode dizer que nós estamos redefinindo a identidade da Educação Física na escola, essa redefinição da identidade da Educação Física na escola, eu diria que é o cenário que melhor caracteriza a Educação Física nos dias atuais, no âmbito da sociedade brasileira [...], então, não é simples a representação social que a Educação Física tem, ela não é unívoca, ela é complexa, ou seja, ela tem instâncias que a veem de forma diferente, e isso gera conflitos, isso gera tensões, isso gera relações de poder [...].

Nesse aspecto, o Professor 2 expõe que

[...] todas as disciplinas instigam os alunos a irem *pra* escola, então, eu acho que essa é a grande representação no tocante ao curso de Educação Física para a sociedade, porque finda preparando melhor os alunos pra atuar naquele campo, que é o campo escolar, isso é no caso da licenciatura.

De acordo com o Professor 3,

[...] é algo que a gente não pensa, mas assim [...], dada a divisão entre licenciatura e bacharelado, acho que hoje o curso de Educação Física, ele tende [...] a ser um curso que dialoga com o processo de formação de professores pra o espaço público, ou seja, *pra* formação *pra* escola pública, boa parte de nossas turmas de formados hoje tem ingressado nos concursos públicos, ele tem atendido a essa demanda.

E o Professor 4 afirma

[ver] com muita preocupação a representação do Curso de Licenciatura de Educação Física perante a sociedade, acho que nós tivemos alguns avanços, mas ainda persiste, de maneira muito forte, a ideia que licenciatura, ela pode atuar nos dois campos de trabalho. Eu tenho tomado uma postura muito firme e talvez quase que exclusiva, do quadro de professores na representação de Educação Física, como um curso voltado para a formação daquele que vai atuar, ou seja, o docente que vai atuar na educação básica. Eu não titubeio nessa questão dessa representação [...].

Nota-se nos depoimentos dos professores que a representação do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS apresenta-se em crise, devido à divisão do curso em bacharelado e licenciatura, porém, pode-se perceber que todos os professores entrevistados concordam que a formação no Curso de Licenciatura deve voltar-se para o (a) profissional atuar na Educação Básica, mas o Professor 4 faz uma ressalva preocupante, afirmando que não é consenso entre todos (as) os (as) professores (as) que lecionam no Curso, o que pode estar gerando conflitos e tensões internas, como mencionou o Professor 1, por não ser unívoco esse pensamento, como representação social e, conseqüentemente, afetando diretamente a formação acadêmica e causando instabilidade na sua identidade profissional.

Contudo, quando realizada essa pergunta para os alunos concluintes em relação à representação do curso de Licenciatura em Educação Física na sociedade, puderam-se constatar duas abordagens, sendo elas: interna e externa, de compreender a representação do curso de acordo com seus depoimentos a seguir.

Para os (as) Alunos (as) B e C, a representação (interna) do curso de Licenciatura está bastante clara quanto a sua formação acadêmica, pois o (a) Aluno (a) B afirma que,

[...] o curso de licenciatura de educação física na versão em que a Universidade Federal de Sergipe está oferecendo desde que eu entrei lá, tem grande contribuição perante a sociedade, porque é um curso que ele foi reformulado e incluído na grade curricular disciplinas de extrema importância para que se possa atuar na sociedade [...], então, nessa versão

[...] tem grande contribuição, porque uma vez que o aluno entende [...] sobre esses processos que compõe a sociedade, nesses âmbitos sociológicos, antropológicos, ele vai poder ter uma visão melhor quando ele for tá atuando na sociedade com seus alunos [...].

E o (a) Aluno (a) C também corrobora expondo que,

[...] depois da divisão do curso licenciatura e bacharel, a gente pode verificar que fica claro, que cada curso tem o seu propósito, se não tivesse o seu propósito específico, não existiria essa separação, então, eu acho que o papel da licenciatura hoje, é trabalhar cultura corporal com os alunos, seja através dos esportes, da luta, da dança, mas trabalhar, além disso, com valores, temas transversais [...], então, é formar o cidadão mesmo, mais atuante, então, eu acho que a gente vê [...] muitas [...] crianças que não conseguem se expressar corporalmente por causa de algum trauma, então, é aí que o professor entra, entendeu através do nosso objeto de trabalho, que é a cultura corporal do movimento, que a gente vai ajudar esse aluno desde pequeno [...].

Mas, para os (as) Alunos (as) A e D, a representação (externa) do curso ainda não está bem definida a condição de bacharelado e licenciatura para a sociedade, como se pode notar, de acordo com o (a) Aluno (a) A, que

[...] muitas pessoas não sabem diferenciar o Curso de Licenciatura e Bacharelado, ou seja, eles pensam que são a mesma coisa, que o profissional de Educação Física pode trabalhar em qualquer área, independente da sua formação, seja licenciatura ou bacharelado, então, fica meio que desconexo, meio que imperceptível perante a sociedade.

Corroborando com o (a) Aluno (a) A, o (a) Aluno (a) D vai expor que,

[...] no caso o curso de formação de professor de Educação Física [...], quando você, por exemplo, vai se apresentar enquanto professor de Educação Física, as pessoas de modo geral [...], em questão de sociedade mesmo [...], elas acreditam que nós somos detentores do conhecimento da saúde e da aptidão física e [...] do rendimento, nós não somos professores, por exemplo, pedagógicos, é como se a gente fosse treinador, mesmo que nós sejamos licenciados [...].

Mediante os depoimentos dos professores e alunos (as) concluintes, pode-se afirmar que a representação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS está em crise, devido a coexistirem duas representações distintas no curso, sendo uma “externa” para a sociedade, que considera o profissional de educação física estar apto a atuar no âmbito escolar e não-escolar; e a outra “interna”, segundo a qual a formação do (a) Licenciado (a) está voltada somente para o (a) profissional atuar na Educação Básica. O que provavelmente

está provocando esse conflito entre os (as) professores (as) dentro do curso, é porque, como representantes do curso de Licenciatura, estão divididos (as) e num dilema crucial para a formação acadêmica, o qual consiste em indagar-se sobre manter a perspectiva já estabelecida socialmente em que o profissional de Educação Física pode atuar nos espaços escolares e não escolares ou seguir os ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que serviram de base tanto para a divisão do curso quanto para elaboração do novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física?

Vale ressaltar que a representação do Curso de Licenciatura em Educação Física em âmbito nacional também se encontra em crise (conflito), pois os (as) professores (as) do curso ainda não chegaram ao consenso, se devem manter a representação já estabelecida socialmente ou aceitar o novo desafio gerado (imposto) pelos seus dispositivos legais, como: Parecer CNE/CP n. 09/2001, Resolução CNE/CP n. 01/2002, Parecer CNE/CP n. 28/2001, Resolução CNE/CP n. 02/2002, Parecer CNE/CES n. 58/2004, Resolução CNE/CP n. 07/2004 e Parecer CNE/CES n. 329/2004, em relação à divisão do curso de Licenciatura, que resultou no surgimento de duas modalidades distintas de profissionais, que são a de Bacharel e de Licenciado (a), alterando e estabelecendo os seus limites de intervenção (atuação) no mercado de trabalho, como por exemplo, o (a) Licenciado (a) deverá atuar acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica, enquanto que o (a) Bacharel atuará nos espaços não-escolares, na área de Atividade Física e Saúde e do Treinamento Desportivo.

Contudo, é válido destacar que a divisão no Curso de Educação Física tem gerado muita polêmica (confusão) dentro das instituições de ensino superior (IESs) de todo país e entre os (as) professores (as) do DEF/UFS não seria diferente, pois a legislação não estabelece claramente essa divisão, apenas instituiu um currículo mínimo comum para todas as licenciaturas, como também, estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para o graduado em Licenciatura Plena em Educação Física, mas deixou dúvida o seu entendimento ocasionado pela falta de clareza na legislação pertinente à divisão do curso de Educação Física.

Freitas e Scherer (2014, p. 10-15), procurando compreender a polêmica gerada na área de Educação Física no Brasil, mediante os dispositivos legais aprovados recentemente, afirmam que,

[...] duas situações podem ser percebidas: uma intenção e uma realidade. A intenção do [Conselho Nacional de Educação] CNE de que se tenha um curso de Educação Física que forme um único profissional, habilitado tanto para o ambiente não escolar quanto para o ambiente escolar. E a realidade, em que as IES interpretam a distinção de formação e adaptam seus currículos de forma que obtenham dois perfis de profissionais: o bacharel

para o ambiente não escolar e o Licenciado para o ambiente escolar. Esta posição é confirmada pelo sistema [Conselho Federal de Educação Física] CONFEF/[Conselhos Regionais de Educação Física] CREF.

[...] O mercado de trabalho então passa a ser dividido: de forma restrita à docência na educação básica para os ‘Licenciados’ que são os profissionais formados com base na Resolução MEC/CNE/CP n. 01/2002; de forma ampliada aos ambientes não escolares para os ‘Bacharéis’, profissionais formados com base na Resolução CNE/CES n. 07/2004.

Resguarda-se o direito à atuação profissional plena para os professores formados anteriormente a essas resoluções, isto é, aqueles que estavam sob a égide da resolução CFE n. 03/1987 ou anterior a esta.

[E] sobre a interpretação do conteúdo das DCN o Parecer CNE/CES n. 274/2011 afirma que apenas a Câmara de Educação Superior (CES) tem condições de deliberar sobre a legitimidade dos pareceres, das resoluções e dos ofícios. Especificamente sobre a intervenção em Educação Física o Ofício MEC/CNE/CES n. 158/2013 afirma que licenciados tem formação igual aos dos bacharéis e por isso eles têm o direito de atuar em espaços não escolares. Como vimos anteriormente, apesar da tentativa da área ter conteúdos específicos comuns para a formação parece que a Resolução CNE/CES n. 7/2004 continua confusa. Desta maneira, as IES podem interpretá-la diferentemente estabelecendo currículos das mais diversas composições, incluindo distinções entre seus conteúdos (acrescentamos).

Dessa forma, devido à falta de clareza nos dispositivos legais aprovados pelos órgãos federais sobre o Curso de Educação Física, percebe-se que sua representação social acabou por se fragilizar perante os (as) professores (as) do curso, bem como para sociedade brasileira; porém, o atual Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS resolveu, em meio ao conflito local e nacional, que tipo de profissional pretende formar nessa modalidade, que é torná-lo capaz de atuar no componente curricular Educação Física em instituições públicas e privadas de ensino da educação básica.

Diante do impasse apresentado nos depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes em relação à representação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, procurou-se analisar como está descrita a sua representação no Catálogo de Cursos de Graduação da UFS 2012, na condição de um artefato cultural importante para a cultura universitária, pois é a partir dele que identidades são forjadas, ainda que prematuramente, entre os (as) participantes do Enem que pretendem ingressar no ensino superior.

De acordo com o Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS (p. 23), o curso de Educação Física é descrito como,

[...] embora haja diferenças entre os campos de atuação do licenciado e do bacharel, ambos devem ter alguns objetivos em comum, como a prestação de serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde e contribuam para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, a fim

de proporcionar a obtenção do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda para a consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo.

A partir dessa descrição, nota-se, em linhas gerais, que o licenciado deve dominar os mesmos conhecimentos (conteúdos) que o bacharel, principalmente, no campo da saúde, como demonstra o anúncio (texto) supracitado, apresentando assim, sua maior ênfase no biológico.

Outra questão a ser destacada no anúncio (texto) como representação, é que comunga com os depoimentos dos (as) Alunos (as) A e D entrevistados (as), quando afirmam que a sociedade não consegue distinguir a atuação profissional entre o bacharel e o licenciado, acreditando que ambos os profissionais poderão tanto atuar em ambiente escolar quanto não escolar. Mas, internamente, os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS já decidiram por meio de seu Projeto Pedagógico que o Licenciado apenas deva atuar com o componente curricular Educação Física nas escolas públicas e privadas da educação básica.

Ademais, o anúncio (texto) também pode estar causando a “evasão universitária” e “mudança de curso” entre os (as) alunos (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois afirma que tanto os (as) licenciados (as) quanto os (as) bacharéis têm alguns objetivos em comum no campo da saúde, mas quando começam a frequentar o curso de Licenciatura, percebem na realidade que não têm os mesmos objetivos que o de Bacharelado, fato que pode estar provocando a evasão universitária e mudança de curso, devido a não atender mais as expectativas (identidades) dos acadêmicos que acreditaram no anúncio (texto), ou seja, na representação, deixando-os desiludidos e desmotivados em permanecer no referido curso.

Nesse aspecto, quando se analisa a representação do curso descrita no anúncio (texto), em relação ao quantitativo de egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física, separado por ano de conclusão e sexo, pode-se constatar que, desde o ano de 2001 até 2014, não houve nenhum ano que tenha atingido o número esperado de egressos (as) que corresponda ao mesmo número estudantes que ingressaram nos respectivos cursos, o que presume a existência de evasão universitária e mudança de curso na Licenciatura em Educação Física da UFS, que pode ter como principal causa a representação

(interna) conflituosa dentro do curso e a da sociedade atualmente, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 04 – Quantitativo de egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física, separados (as) por ano de conclusão e sexo.

ANO DE CONCLUSÃO	SEXO		TOTAL DE ALUNOS (AS)
	FEMININO	MASCULINO	
2001	25	20	45
2002	27	14	41
2003	34	34	68
2004	31	30	61
2005	33	29	62
2006	30	12	42
2007 (*)	41	31	72
2008	36	25	61
2009	26	24	50
2010	29	18	47
2011 (*)	27	19	46
2012	16	22	38
2013	14	16	30
2014	10	12	22
TOTAL GERAL	379	306	685

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador de acordo com as informações obtidas no DAA/UFS, em 2015.

Os anos destacados com asterisco (*), no Quadro 04, correspondem ao início das turmas nos cursos de Bacharelado e de Licenciatura, em 2007, após a divisão no curso anterior, e é marcado em 2011, com a conclusão das primeiras turmas nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, como também é válido destacar que os (as) discentes remanescentes do antigo curso de Licenciatura Plena, encerraram o mesmo em 2012. Ademais, outro dado importante sobre o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, de código 250 na UFS, agora extinto, é que sua matrícula anual era de 80 alunos (as), divididos em 40 alunos (as) matriculados (as) no primeiro semestre e 40 alunos (as) matriculados (as) no segundo semestre, enquanto que o atual curso de Licenciatura em Educação Física, de código 251 na UFS, matricula 50 alunos (as) por ano, especificamente, no segundo semestre e funciona no período diurno vespertino.

Dessa maneira, deveriam se formar aproximadamente 80 alunos (as) anualmente no curso de Licenciatura Plena no período de 2001 até 2006, e no curso de Licenciatura em Educação Física aproximadamente 50 alunos (as) anualmente no período de 2013 e 2014, mas no Quadro 04, pode-se perceber que não houve essa quantidade esperada de egressos (as), principalmente, nos anos em destaque. Outro dado importante a ser destacado no Quadro 04

refere-se ao maior número de alunas (mulheres) concluindo o curso de Licenciatura em Educação Física, confirmando, assim, os estudos de Louro (2008b) e Bourdieu (1999) sobre o predomínio e a presença maciça de mulheres (professoras) atuando no magistério (Educação).

Corroborando também com esse dado, de ter o número maior de mulheres em detrimento de homens nos cursos de graduação, principalmente, no campo das licenciaturas (Educação), o Censo de Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/BRASIL) e de acordo com seus resumos técnicos apresentados nos anos de 2012; 2013; 2014; e 2015, afirmam que entre os anos de 2001 e 2013,

[...] no que se refere aos totais de ingressos, matrículas e concluintes nos cursos de graduação segundo o sexo, a participação majoritariamente foi feminina ao longo do período de 2001 a 2013. Em relação aos cursos de graduação de 2013, verifica-se a participação predominantemente do sexo feminino nas três situações: ingressos (56,1%), matrículas (57,2%) e concluintes (60,6%).

Em uma análise geral, verifica-se que, na categoria privada, a área mais expressiva em número de matrículas de graduação é 'Ciências Sociais, Negócios e Direito' (2.532.782) e, na categoria pública, a área mais expressiva é 'Educação' (596.719). Observa-se que a participação percentual do sexo feminino é bem alta nas áreas de 'Educação', 'Saúde e Bem-Estar Social' e 'Serviços', correspondendo, respectivamente, a 79,1%, 77,8% e 61,0% das matrículas nas instituições privadas, e a 72,0% ('Saúde e Bem-Estar Social'), 64,4% ('Educação') e 59,7% ('Serviços') nas públicas. Os cursos mais procurados pelo sexo masculino são aqueles das áreas de 'Engenharia, Produção e Construção' e 'Ciências, Matemática e Computação', o que pode ser visualizado pelos elevados percentuais de matrículas alcançados, sendo que nas IES públicas, essas áreas representam 66,4% e 65,2% das matrículas, respectivamente, e nas IES privadas, 71,5% ('Ciências, Matemáticas e Computação') e 69,4% ('Engenharia, Produção e Construção').

De acordo com as três taxas analisadas, as mulheres são mais frequentes na educação superior do que os homens. Isso demonstra a mudança de rumo provocada pelo público feminino nos últimos anos com a busca de melhores condições de vida e de valorização humana. Além disso, essa participação maior do público feminino na educação superior pode ser explicada em função da tendência de aumento da sua inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, da exigência na elevação da sua escolaridade.

Contudo, procurando entender melhor a situação descrita no anúncio (texto), quando perguntado para os professores a respeito dos (as) licenciados (as) quanto aos (às) bacharéis terem alguns objetivos em comum no campo da saúde, seus depoimentos foram divergentes em relação aos conhecimentos (conteúdos) da área de saúde serem abordados no curso; para os Professores 1 e 4, os conteúdos na área de saúde não devem ser mais o referencial teórico dominante no curso de Licenciatura, porém, os Professores 2 e 3 alegam que os conteúdos na área de saúde não atrapalham a formação acadêmica, pois o profissional é que deverá saber

quando utilizar esses conhecimentos no seu ambiente de trabalho, seja na escola ou fora dela conforme os depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] eles não têm o mesmo perfil no tocante às disciplinas de área de concentração na saúde que tem os alunos do bacharelado. Nós já temos uma diferença significativa, embora dentro do próprio curso de licenciatura tenha professores que lutam pra que a discussão em torno da temática saúde seja semelhante ao que acontece no bacharelado. Eu acredito que esse olhar, esse posicionamento, se deve ainda, por uma fragilidade na discussão epistemológica que envolve o que é ser docente, ou seja, as dimensões da docência implicam, fundamentalmente, uma aproximação decisiva no mundo das Ciências Humanas, essa aproximação decisiva ao universo das Ciências Humanas reposiciona a leitura sobre todas as temáticas que implicam o humano, dentre elas a saúde, então, o curso de licenciatura ele deve e pode fazer a discussão em torno da saúde, o que ele não pode e não deve, no meu entendimento, é fazer a discussão da saúde a partir da leitura das Ciências Naturais no início, meio e fim [...].

E corroborando com o Professor 1, o Professor 4 expõe que

[...] a área da licenciatura apesar de nós termos uma origem na área de saúde, nós temos uma característica pedagógica, então, a área de conhecimento seria a área educacional e isso é um problema grave [...]. Eu não faço dicotomia entre cultura e saúde, mas acredito que a área que trabalhamos é uma área educacional e que nós deveríamos abordar a cultura em todas as suas dimensões, acabando com essa briga, essa rixa entre algo que é biológico e algo que não é biológico, o que é construído socialmente. Eu acho que nós já deveríamos ter superado isso faz muito tempo [...].

Porém, o Professor 2 afirma que

[concorda] não na atuação pedagógica, na atuação pedagógica são distintas, diferentes. O trato que você vai dar ao conhecimento na área da saúde pra um fim é diferenciado dos objetivos, então, por exemplo, eu conheço a saúde e sei como devo trabalhar na minha escola, no meu espaço profissional, porque o meu objetivo, enfim, é a formação do sujeito, o critério principal da mudança curricular é a formação do sujeito, e essa formação do sujeito implica um tipo de olhar, um modo de ver o mundo que é diferente do outro olhar, por exemplo, do bacharel ou de qualquer outro curso que aqui estivesse. Então, mas isso não implica dizer que eu não saiba lidar com essas questões, porque a saúde não é um privilégio do bacharel, nem é uma culpa [como] também não é uma responsabilidade, a saúde é um tema amplo, é um tema que tá na sociedade como uma necessidade humana, as questões da saúde [...] não é privilégio de um determinado curso [...].

E nessa mesma linha de raciocínio do Professor 2, o Professor 3 depõe:

[...] aí entra a questão da divergência dos grupos internos ao Departamento. Particularmente entendo que o curso de Educação Física é uma coisa só, e a partir de certa leitura das Diretrizes Curriculares na primeira década agora do nosso século [XXI], entenderam que era necessário que houvesse dois cursos diferentes e acabou fazendo com que a gente fragmentasse a formação em dois perfis. Acho que nós não temos dois perfis, porque a área de conhecimento é única, ou seja, os conteúdos com os quais nós lidamos, eles independem do local onde você está, se na escola, na academia, no clube e tal, o que vai mudar é o objetivo a que você se propõe enquanto ação docente, na escola é um objetivo e no clube é outro, mas o conhecimento do basquete, do futebol é o mesmo, o conhecimento na fisiologia do exercício é o mesmo, então, a área da saúde é um dos elementos que perfaz o curso de educação física, ela não é a identidade única. Muitas vezes o bacharelado se vincula basicamente a um curso da área de saúde, nós somos da área de humanas, esse é um entendimento nosso; nós somos da área de educação e a saúde perpassa o processo de formação. Estava uma divergência nesse aspecto, agora os conhecimentos que devem formar o profissional, independe da área que você vai atuar.

Constata-se claramente, após os depoimentos dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, a existência de duas situações, sendo uma que é comum aos quatro entrevistados, no que diz respeito à formação acadêmico-profissional ser direcionada para a docência, enquanto a outra defende que são divergentes quanto aos conteúdos que devem fazer parte dessa formação acadêmico-profissional. O que chama a atenção nisso tudo, é que enquanto existe essa divergência em relação aos conteúdos que devem fazer parte da formação docente no curso de Licenciatura em Educação Física, questiona-se como fica a situação dos (as) alunos (as) frente a esse problema?

Nesse sentido, quando perguntado aos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), se os (as) licenciados (as) precisam ter alguns objetivos em comum com os (as) bacharéis, no campo da saúde, constatou-se que seus depoimentos foram similares, quando afirmaram que sentiram falta de algumas disciplinas na área de saúde na formação acadêmico-profissional e citaram, por exemplo, a de Primeiros Socorros, Fisiologia do Exercício e Cinesiologia, que deveriam ser disciplinas obrigatórias no curso, além disso, consideraram que os cursos de licenciatura e bacharelado são distintos como atuação profissional, como se pode perceber nos seus depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] eu acho que os mesmos é pedir demais, acho que deve ter uma noção básica, ter algum conhecimento da área da saúde sim [...].Na escola, você

precisa ter um domínio de certos exercícios, certos movimentos [...] e que não se vê na licenciatura ou quando se vê, ela é uma disciplina optativa como a disciplina Fisiologia do Exercício, ela é uma disciplina optativa que deveria ser obrigatória.

Já, o (a) Aluno (a) B relata que

[...] na Educação Física se você pegar a grade curricular ela *tá* diferente, [...] a licenciatura como eu disse *tá* uma linha teórica, o bacharelado tem uma linha prática, antes eles intermediavam [...] quando ele não era dividido [...], então, [...] tem que ter essa intermediação, [...] porque você pega a grade curricular do que um estudante de Educação Física licenciatura estudou e o que um estudante do bacharelado estudou, compare, eles não vão ter os mesmos níveis de conhecimento, vão atuar de formas diferentes, escola e academias, com níveis de conhecimentos diferentes. Agora se [...] fosse integralizada, licenciatura e bacharelado, teria que dar uma intermediação para que ele saísse com um conhecimento mais aprofundado das duas áreas [...].

De acordo com o (a) Aluno (a) C, ele (a) afirma que

[não concorda] que a área de licenciatura tenha que ter os mesmos conhecimentos do bacharel, porque eu estaria discordando com a divisão, [...] são áreas totalmente diferentes, mas que em um ponto se complementam. [...] Eu entendo que a licenciatura deveria ter algumas disciplinas que o bacharel tem como o bacharel deveria ter algumas da licenciatura [...], em relação aos Primeiros Socorros, acho que é uma disciplina que poderia ser trabalhada na licenciatura [...], porque se você está numa quadra, chove, e um aluno se machuca, então, a gente tem que ter [...] pelo menos o conhecimento básico pra lidar com algumas situações [...], então, na área de saúde eu só tenho Anatomia e Fisiologia [Básica], mas por exemplo Cinesiologia, que é o estudo do movimento, é uma coisa muito importante, e que a gente não tem na nossa grade, nada de Primeiros Socorros, entendeu, é isso que a gente sente [...] falta [...].

E para finalizar o (a) Aluno (a) D depõe

[...] precisa ter mesmo, eu acho não, eu tenho certeza que precisa ter os mesmos conhecimentos, porque nós estamos lidando com seres humanos, ou seja, nós estamos lidando seres humanos, seres sociais e seres biológicos, e a gente não pode e não deve excluir esses aspectos [...], a gente precisa entender de que forma ele se movimenta [...], até que ponto ele pode ou ele não pode, até pra que eu possa avaliar ele e não no sentido de aptidão física, no sentido de entender melhor o funcionamento do corpo dele, pra que eu não sobrecarregue, pra que eu consiga aproveitar melhor as capacidades físicas dele, entende, [...] só que assim, há uma grande contradição, porque se eles dizem que nós temos que ter os mesmos conhecimentos que o bacharel, porque que o curso é dividido, por exemplo, entende.

Portanto, após os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, no que diz respeito ao processo de representação da cultura universitária, tendo o Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS, como seu principal artefato cultural e, conseqüentemente, sua propaganda (anúncio publicitário) como análise, pode-se constatar que existe contradição entre o anúncio (texto) que está no papel e o que realmente está ocorrendo no curso de Licenciatura, corroborando de acordo com Hall (1997b) e Silva (2009) no que concerne em ser uma representação “intencional” e “não aloja a presença do real”, respectivamente, gerando assim, transtornos principalmente para os (as) alunos (as) quanto a sua representação social, porque se o processo de representação é que produz socialmente identidades e diferenças, dessa maneira questiona-se que identidades e diferenças estão sendo forjadas em relação ao respeito às diferenças e às questões de gênero e sexualidade na e para formação docente mediante uma representação conflituosa e contraditória presentes no curso?

A seguir, passa-se para o processo de regulação (currículo) da cultura universitária, mais precisamente a “grade curricular”, no intuito de compreender essa interação com o processo de representação do curso, sem perder de vista o objetivo da pesquisa.

4.2 A REGULAÇÃO E O EMENTÁRIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE.

O processo de regulação (currículo) como elemento constitutivo da cultura universitária, especialmente, a “grade curricular”, no contexto educacional do ensino superior, é a principal responsável pela mediação e aliada do (a) professor (a) na produção social de identidades e diferenças, de conhecimento profissional e no consumo pela sociedade. Sendo assim, que identidades e diferenças estão sendo forjadas em relação ao respeito às diferenças e às questões de gênero e sexualidade na e para a formação docente no processo de regulação que possui um processo de representação conflituoso e contraditório?

Os (as) professores (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, de acordo com o Projeto Pedagógico (artefato cultural) (2006, p. 01), consideraram o currículo como “[...] um processo de construção visando a propiciar experiências que possibilitem a compreensão das mudanças sociais e dos problemas delas decorrentes”. Além disso, o currículo pode ser compreendido como um conjunto de elementos que integram os processos

de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso.

Contudo, quando os professores e alunos (as) concluintes foram questionados em relação aos objetivos propostos no Projeto Pedagógico, para saber se estavam sendo alcançados no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, notou-se, de acordo com seus depoimentos, que não estão conseguindo atingi-los completamente.

Para o Professor 1,

[...] essa também é uma resposta [...] complexa. Do ponto de vista acadêmico, eu acredito que nós temos fragilidades significativas, fragilidades essas que são decorrentes da leitura que nós fazemos acerca do contexto histórico da educação física, porque essa transição, não se resolve simplesmente na letra da lei, toda transição requer uma transição paradigmática [...], de conceito [...], de mentalidade [e] compreensão de uma nova identidade da educação física no contexto escolar brasileiro [...] Embora os docentes pelo seu ofício, tenha que lidar com os conceitos [...], com a transição e mudanças dos conceitos, isso não se dá de maneira objetiva. A subjetividade da condição humana, muitas vezes é mais complexa do que a gente possa imaginar, então, o que eu quero dizer com isso, que a própria construção do docente em educação física sofre uma crise dentro do próprio curso, de maneira que você tem pensamentos diferentes acerca da meta da licenciatura, ou seja, da formação do professor, então, [...] nós podemos dizer que não em todo, mas em algumas facetas, em alguns elementos se cumpre ou se atende ao que tá no texto, em outras não, porque estamos em processo de construção da nossa própria identidade, enquanto até curso de formação, então, não é algo linear não [...].

Segundo o Professor 2, ele

[acredita] que sim, alguma coisa ou outra, por exemplo, o trato pedagógico, principalmente no tocante algumas disciplinas do cunho esportivo, não a prática de treinamento esportivo, mas da cultura esportiva, como um legado da sociedade, da humanidade como um todo, ela deveria ser melhor trabalhada, nesse currículo foi um pouco misturado [...].

Já, de acordo com o Professor 3, ele afirma

[...] que sim, dentro do que o curso se propõe, sim, a grande dificuldade é o descompasso entre o que o curso pretende e a demanda que existe hoje, ou seja, ser professor hoje já não é tão atrativo quanto antes e de certo modo os nossos alunos tem sofrido um pouco diante do impacto que é ser professor, então, o curso tem [...] dado conta desse aspecto.

E finalizando o Professor 4, expõe

[...] que hoje estamos com um momento de muita diferenciação nas atitudes individuais de cada grupo da licenciatura. Eu poderia dizer que nem todos

tem o mesmo ponto de vista em relação a licenciatura [...] como um curso específico para aquele que vai atuar somente na educação básica, eu não defendo que licenciatura seja ampla e nem que tenha outros campos de trabalho, porque a lei é muito clara, não há curso de licenciatura que não seja voltado para educação básica, então, nós temos um ranço, uma tradição a ser quebrada [...], e [...] só complementando se o projeto pedagógico atinge seus objetivos, hoje não atinge, se for falar individualmente, algumas disciplinas sim, mas outras não, se for falar no todo não.

Constata-se, através dos depoimentos dos professores, que eles assumem direta ou indiretamente que o atual Projeto Pedagógico não atinge completamente seus objetivos; dessa maneira, quando realizada a pergunta aos alunos (as) concluintes em relação ao Projeto Pedagógico atingir os objetivos propostos, também foram unânimes em afirmar que não atingiu, bem como, culpabilizam os (as) professores por esse resultado de acordo com os depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] em partes, porque o curso ele é bastante teórico, pouco se faz em prática, pouco se tem a possibilidade de atuar na escola, alguns professores utilizam-se das matérias pra fazer com que o aluno possa ter essa vivência pedagógica, mas são poucos, então, acho que em partes, não tá cem por cento não.

De acordo com o (a) Aluno (a) B,

[...] em partes ele alcança sim, porque podemos dizer que *pra* alcançar os objetivos de uma forma geral [...], ele pode ter uma limitação, então, ele não vai alcançar de uma forma geral, mas em partes [...]. Atualmente está tendo muito uma linha teórica, se eu não tivesse tido contato com um dos professores em uma disciplina, nós sairíamos com muita teoria e não teríamos como alcançar e levar pra prática essas teorias, então, em partes sim, ele prepara nessa parte da teoria, de como enfrentar na sua sala de aula e tal, só que a parte prática ele ainda peca um pouco o curso de licenciatura da UFS.

Já o (a) Aluno (a) C, relata que seu

[...] trabalho de conclusão [foi sobre o] Projeto Pedagógico de licenciatura da UFS, então, [...] com muita propriedade [afirma] que *tá* muito distante, infelizmente, porque [...] no Departamento hoje, não é professor querendo passar um conhecimento profundo *pro* aluno, o que eu vejo muito, [são] discussões ideológicas entre os próprios professores e isso acaba respingando na gente, então, [...] a gente acaba saindo um pouco prejudicado, foi uma das conclusões que eu tive na minha pesquisa, [...]. que os professores querem colocar na grade curricular o que eles acham melhor pra eles, que é a área que ele *tá* especializado, que é a área que ele pensa a partir de uma abordagem teórica e não se preocupa com a formação, mas não

seja por isso, a gente tem professores bons, com uma formação em instituições de renome, mas eu acho que [...] o Projeto Pedagógico deixa um pouco a desejar.

E finalizando o (a) Aluno (a) D, expõe que

[...] nadinha [...], muito longe de atingir [...], porque o curso de educação física especificamente da UFS, ele é muito rachado, ele é muito assim, disciplinas pedagógicas e apenas pedagógicas pra Educação Física licenciatura e de disciplinas apenas biológicas pra o bacharelado, e não assim, porque você acabou de partir o ser humano ao meio, olhe você vai trabalhar aqui com o corpo e você aqui com a mente, foi isso, então assim, eu sei que não deu conta, um exemplo disso, é [...] Saúde, Sociedade e Educação Física, que é do DEF, mas as outras são todas, pedagogia do vôlei, pedagogia do futebol [...], que não abordam em nenhum momento a questão, por exemplo, biológica e tal do movimento, é uma coisa muito rachada mesmo, assim, é visivelmente rachada.

A vaidade intelectual marca a vida acadêmica. Por trás do ego inflado, há uma máquina nefasta, marcada por brigas de núcleos, seitas, grosserias, humilhações, assédios, concursos e seleções fraudulentas. Mas em que medida nós mesmos não estamos perpetuando esse *modus operandi* para sobreviver no sistema? Nota-se, nos depoimentos dos professores e alunos (as) concluintes, concepções de que o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura da UFS não está conseguindo atingir seus objetivos completamente por existir uma forte disputa de poder ideológico entre os (as) professores (as) no curso de Licenciatura. Tais conflitos internos resultariam em fragmentações e, conseqüentemente, deixando de pensar coletivamente o rumo e a identidade que o curso precisa realmente adquirir para atender “[...] as demandas sociais de inserção do Professor de Educação Física no Estado de Sergipe” (art. 15, inciso II, alínea “h”, do Projeto Pedagógico de 2011), afetando, com esse conflito, diretamente os (as) acadêmicos (as) que se sentem prejudicados (as) e fragilizados (as) com a sua formação profissional para atuarem na educação básica.

Nesse aspecto, procurando compreender como está organizado o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, nota-se, de acordo com o Projeto Pedagógico, que possui um currículo pleno, formado por um Currículo Padrão que inclui as disciplinas obrigatórias, e por um Currículo Complementar, que inclui as disciplinas optativas, que resumidamente, formam a “grade curricular” do curso e o ementário das disciplinas. Desse modo, buscou-se analisá-los no intuito de mapear que identidades e diferenças estão sendo produzidas socialmente no e para o curso de Licenciatura, em relação ao respeito às diferenças e às discussões das temáticas gênero e sexualidade.

Contudo, fez-se necessário, primeiramente, perguntar aos professores e alunos (as) concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, qual a importância da grade curricular no curso de Licenciatura para ambos. Ambos relataram que possui extrema importância na formação acadêmico-profissional por diversos aspectos, como demonstram os depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] a grade curricular reflete uma face, um item do que a gente denomina currículo, ou seja, o currículo *tá* muito além da grade curricular, agora a grade curricular reflete o entendimento de currículo [...]. O currículo se materializa nas pessoas [...], nas decisões ideológicas, nas decisões políticas [e] nas decisões pedagógicas, porque o professor [...] tem autonomia, embora ele esteja implicado em um determinado projeto de currículo, ele tem autonomia pedagógica, isso é inevitável, faz parte dos elementos dialéticos de se fazer educação, então, a grade curricular, a sua importância, é porque ela reflete o entendimento e a visão de mundo que se quer construir, então, a grade curricular ela é pobre ou rica, a depender de determinada visão de mundo [...], concepção de escola [...], concepção de educação, concepção de homem que se quer formar e etc., então, a grade curricular, ela é importante porque ela reflete e vai desenhando, digamos assim, a forma de operacionalização e de entendimento desse profissional que você quer formar [...], portanto, ela acaba materializando as lacunas, os avanços, as limitações [e] as fragilidades de um determinado currículo. Vale destacar, que o currículo é definitivamente um acontecimento humano [e] todo acontecimento humano não é linear, então, você não tem um currículo perfeito, você sempre tem o currículo possível, [...], que é decorrente das condições sócio históricas de um determinado tempo, por conta do conjunto de pessoas que fazem um determinado tipo de projeto, então, o currículo também reflete conflitos internos e conflitos externos, então, [...] a gente as vezes acha que isso seja o ruim, mas isso é o que dá o movimento de permanência dos currículos, porque isso gera o tempo todo contradições, portanto, movimento [...], ou seja, o currículo [...] reflete visão de mundo [...], interesses [...], conflitos [e] relações de poder.

Corroborando com o Professor 1, o Professor 2 afirma que

[...] a grade é composta de disciplinas [...], elas fazem parte de um conjunto [...] do campo epistemológico e isso implica a visão de mundo [...], se a gente pensar que aqui, a gente teve problemas na construção do currículo [...], é evidente que teve, nem todo mundo participou da discussão, findou pouca gente discutindo e criando uma grade, então, mas a grade vai simbolizar aquilo que o currículo pleiteou ou idealizou como visão de mundo, como formação e etc., então, a grade seria esse instante, seria o final, seria a síntese dessa discussão do campo teórico e prático, pra falar melhor do campo epistemológico, da visão de mundo [...], de sociedade, do que a gente quer como sociedade, da formação de homem, qual o sujeito, qual o tipo de homem nós queremos, então, a grade seria essa representação no final, de todo esse entendimento. A gente cai nas disciplinas, obviamente

que tem muitas mazelas, eu acredito que hoje ela precisa dar uma limpada na área, então, eu não diria que ela satisfaz as temáticas, até os mesmos objetivos que nós propusemos, então, a grade precisa estar em constante mudança, entendeu, eu acho que o currículo tem que estar sendo repensado de dois em dois anos, não que mude todo o currículo, mas pensando em grade, algumas disciplinas vão perdendo o sentido [...].

Já o Professor 3 relata que

a grade [...] dá um norte ou dá um encaminhamento mais ou menos lógico do que venha ser o processo, geralmente as pessoas tendem a confundir o currículo com a grade, e de certo modo, muitas vezes a gente arruma currículo a partir da grade [...]. A grade tem uma visibilidade lógica e tenta dar um padrão, nem sempre isso se traduz no processo de formação do modo mais condigno que a gente acharia, mas seria um roteiro lógico para tentar encadear conhecimentos que serão fundamentais no processo de formação, ou seja, subentende-se que dominar esse roteiro de conhecimento, esse campo de conhecimento, te dá subsídio para uma atuação docente mais efetiva, essa seria a lógica.

E de acordo com o Professor 4, possui

[...] total importância e [...] com muita preocupação como nós estamos atualmente, então, no primeiro grupo de professores [...] responsáveis pela separação do curso, ou seja, na estruturação da ideia do que seria licenciatura, nós contamos com um corpo de professores tradicionais na área da educação, na área de licenciatura. A maioria de todos nós éramos graduados na área de educação e com o surgimento de novos professores, não se manteve essa ideia de licenciatura voltada para a [...] educação básica.

Constata-se nos depoimentos dos professores do curso de Licenciatura, que a grade curricular precisa de melhorias, e é a principal responsável e aliada ao processo de regulação e produção social de identidades e diferenças no curso, porque é nela que se constitui o modelo de cidadão e profissional na área de Educação Física que se pretende formar, mediante o seu currículo. Dessa forma, vale destacar também que os (as) professores (as) como sendo os (as) responsáveis pelo processo de produção social da cultura universitária, que será abordado mais adiante, os mesmos possuem plena convicção e sabem que, por meio do currículo, mais especificamente, por meio da grade curricular, que tipo de identidade e diferença pretende “moldar” no curso de Licenciatura; por isso, existe a necessidade de analisar também o ementário das disciplinas, pois assim vai evidenciar que identidade e diferença de gênero e sexual, além do respeito às diferenças, estão sendo propostas nas disciplinas obrigatórias, preferencialmente. Todavia, antes de analisar o ementário das disciplinas, quando realizada a pergunta aos alunos (as) concluintes a respeito da importância da grade curricular no curso de

Licenciatura em Educação Física da UFS, constatou-se que ela é de extrema importância para o curso, bem como precisa de melhorias, como demonstram os depoimentos a seguir.

De acordo com o (a) Aluno (a) A,

[...] ela é importante pra legitimar o curso perante os órgãos reguladores [e] também pra ter [...], como que eu posso dizer uma identidade do curso [...]. A grade curricular é um pouco vaga, precisa-se melhorar muito [...], colocar disciplinas realmente que são necessárias pra no caso da licenciatura, pra se trabalhar na escola [...] Eu acho que deveria ter uma disciplina falando sobre Primeiros Socorros que não tem e é algo que você precisa na escola [...] que é importante, mas [...] a nossa grade curricular é um pouco falha.

Segundo o (a) Aluno (a) B,

[...] a grade curricular é um mecanismo que lhe dá uma base pra uma formação, então, [...] como o próprio nome diz [...], é como se fosse assim, ela entra e fica fechada ali por determinado tempo até que [...] precise [...] mexer nessa grade, como se fosse quebrar um pouco [dela], então, ela é importante porque ela dá uma diretriz pra atingir certos objetivos dentro daquele curso [...], mas que queira ou não, precisa ainda também de melhoras.

O (a) Aluno (a) C relata que

[...] é [...] de extrema importância [...], porque é o seguinte, quando a Educação Física se dividiu [e] muitos alunos não sabiam o que significava licenciatura e bacharelado, e quando você vai procurar uma profissão, você pesquisa antes, então, [...] nós como futuros profissionais é que devemos e temos o direito de ter acesso a grade curricular pra gente ter noção do que [...] vai estudar, o quê que a gente vai precisar saber, porque tem que ter princípios anteriores, que vai fazer com que você se torne um profissional ou não na educação física, então, [...] é de extrema importância, você ter conhecimento antecipado do que se trata, educação física licenciatura e educação física bacharelado, porque são grades com conhecimentos diferentes, a licenciatura é voltado mais pro pedagógico [e] o bacharelado é voltado mais pra área de saúde, então, a grade curricular é que vai definir o perfil do profissional [...].

Já o (a) Aluno (a) D expõe que

[...] ela é simplesmente o que vai dizer como é que [...] o graduando vai sair de lá, porque a partir dela que nós vamos dizer [...], qual é o perfil que a gente quer formar de profissional de professor, entendeu, [...] tudo que você mexe ali, você mexe no que vai sair dali, por exemplo, a minha turma de 2010 que saiu em 2014, ela saiu de um perfil [...], se [...] fizer uma reforma [...], a gente serve como termômetro, por exemplo, para o Colegiado e o Departamento fazerem uma avaliação, essa turma atende as demandas da

sociedade, não, então, vamos ver o que a gente pode fazer na grade pra mudar isso, é nesse sentido, é moldar o profissional e aí [...] depende dos objetivos do Departamento.

Nesse aspecto, constatou-se, por meio de depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes, que o processo de regulação da cultura universitária é a “mola mestra” do curso, que possui uma diretriz ou um roteiro necessário e aprovado pela instituição de ensino, que irá moldar a identidade e diferença, que corresponde, especialmente, à grade curricular, na formação acadêmico-profissional. Vale ressaltar que o processo de regulação da cultura universitária tem algumas nuances importantes e necessárias no seu entendimento. Ademais, esse processo pode ser definido, de acordo com a situação empregada na cultura, em regulação normativa e/ou regulação classificatória, bem como possui condições contraditórias em si, porque, para regular, é preciso que outro sistema cultural esteja desregulado e que isso ocorre por meio de relações de poder, conflitos e tensões.

Para Hall (1997a), é através do sistema educacional, do arcabouço legal, do processo parlamentar ou por procedimentos administrativos que o Estado governa a cultura, por exemplo, nas questões ligadas à regulação social, à moralidade e ao governo da conduta social nas sociedades do modernismo tardio. E, no cerne desta questão, está a relação entre “cultura” e “poder”. Quanto mais importante se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam. Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural. A cultura e a mudança cultural são determinadas pela economia, pelo mercado, pelo Estado, pelo poder político ou social, no sentido forte da palavra ou se deve pensar na regulação da cultura e na mudança cultural em termos de um processo de determinação recíproca, originária da articulação ou do elo entre a cultura e a economia, o Estado ou o mercado, o que implica um sentido mais fraco de determinação, com cada um impondo limites e exercendo pressões de um sobre o outro.

O ponto chave que está no centro de todo este debate é que não se trata de uma opção entre liberdade e restrição, mas entre modos diferentes de regulação, cada qual representa uma combinação de liberdades e restrições. É raro na vida social, se é que já ocorreu, um estado de não regulação. As mudanças críticas ocorrem sempre entre um e outro modo de regulação. Isto também explica a forma como determinada área da cultura pode ser desregulada, bem como, quando e porque passa de um modo de regulação a outro.

Entretanto, também vale notar que, paralelos à tendência à desregulação e à privatização, têm ocorrido, em algumas esferas, intensos movimentos buscando fortalecer, nacionalizar e revitalizar os regimes de regulação. Isso ocorre especialmente com questões relativas à sexualidade, gênero, moralidade, crime e violência e padrões de conduta pública. Em outras áreas, tem havido um forte movimento conservador de cunho social e moral que está levando o Estado a uma função reguladora, naquelas áreas em que esteve ausente ou das quais se havia distanciado, ou de onde deliberadamente se retirou nos anos 1960, a era da abundância e do hedonismo, conforme a visão de seus críticos, quando a vida foi levada aos extremos sem disciplina nem restrição. Cabe indagar porque a pressão para a retomada da regulação moral é tão intensa nesta particular esfera da vida, visto que fornece pistas sobre o padrão de mudança cultural que as sociedades estão experimentando.

No sentido de que tornar a vida cultural mais livre e mais sujeita à escolha individual, de certa forma, pode ter levado à debilitação dos vínculos da autoridade social e do consenso moral. Em outro sentido, esta debilitação pode estar impulsionando a retomada da regulação. Assim, a desregulação em uma esfera requer a retomada da regulação em outras áreas e é por ela complementada. Isto não é tão contraditório quanto parece. Como se argumentou acima, não há liberdade total ou pura, portanto, não é de surpreender que a regulação tenha diferentes modos de aplicação, em diferentes esferas da vida, ou que as consequências do modo de regulação em uma esfera possam ser retomadas, atualizadas e corrigidas em outra esfera.

Dessa forma, se aceitar isso tal explicação afastaria de uma concepção simplista, unitária de regulação, ideologicamente unificada em torno de um conjunto de discursos, práticas, significados e valores, ou de uma visão de mundo, na direção de uma perspectiva mais complexa, diferenciada e articulada de regulação, que consiste em um sistema moral, numa estrutura ou conjunto de práticas internamente diferenciadas.

Realmente, esperava-se que o empreendedor de classe média tanto obtivesse o seu sustento e o de sua família no mundo competitivo dos negócios, quanto alimentasse o seu lado doméstico e paternal na esfera benevolente de sua vida privada, da família, do calor e do lar patriarcal na era vitoriana. O que fez esta combinação aparentemente contraditória funcionar foi à articulação entre os modos diferentes de regulação aplicados a duas esferas relacionadas, complementares, mas diferentes.

Algo semelhante pode estar ocorrendo agora, embora as contradições entre os discursos da liberdade e escolha, e da disciplina e restrição produzam sérias e flagrantes disjunções na vida cultural.

Hall (1997a), examinando algumas implicações para a centralidade da cultura, no modo como a cultura é governada e regulada, vai afirmar que tudo isto é importante por duas razões. Primeiro, porque estas são algumas das áreas-chave de mudança e debate na sociedade contemporânea, para onde convergem as apreensões, em que os modos tradicionais de regulação parecem ter-se fragmentado ou entrado em colapso; pontos de risco para os quais converge uma espécie de apreensão coletiva, da qual se eleva um brado coletivo para dizer que algo tem de ser feito. E, como tal, dão uma série de indícios sintomáticos sobre o que parecem ser os pontos de eclosão, as questões não resolvidas, as tensões subjacentes, os traumas do inconsciente coletivo, nas culturas das sociedades do modernismo tardio. Compreender o que há por detrás dessas áreas de contestação moral e apreensão cultural é adquirir certo acesso indireto às correntes profundas e contraditórias da mudança cultural que se formam abaixo da superfície da sociedade. Fornecem também alguns indicadores preliminares das fragilidades que perpassam a política do corpo, a partir dos quais se pode mapear a direção da mudança cultural no terceiro milênio.

A segunda razão pela qual é importante saber diz respeito a como a cultura é modelada, controlada e regulada, e que a cultura governa, regula as condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como as pessoas agem no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla. Mas a construção de um muro, por exemplo, podia ser descrita como uma prática discursiva. Não porque tudo que diga respeito a tal construção seja discurso, no sentido restrito de pertencer à linguagem, ao pensamento ou ao conhecimento. Construir um muro requer recursos materiais e certas ações físicas do corpo, que poderiam ser descritos mais precisamente como o lado não discursivo da ação de construir um muro; entretanto, isto envolve também as ações e o uso dos materiais selecionados a partir do conhecimento da forma como são construídos os muros, pelo modelo de muros e da sua construção que precedem e informam todas as ações e sua sequência.

Nesse aspecto, a construção de um muro e a elaboração de um currículo no âmbito educacional, por exemplo, envolvem fatores físicos e materiais, mas não poderiam ocorrer fora de um sistema de significados, conhecimento cultural institucionalizado, compreensão de normas e a habilidade para conceituar e usar a linguagem para representar a tarefa em que se está envolvida e para construir em torno desta um mundo de significados, de colaboração e comunicação, uma cultura universitária.

É neste sentido que a construção de um muro e a elaboração de um currículo, por mais física e material que possa ser, é também uma atividade cultural. Tem que fazer parte ou ser relevante para o significado, e é, portanto, uma prática discursiva. Isto explica por que a

regulação da cultura é tão importante. Se a cultura, de fato, regula as práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas, necessitarão, de alguma forma, ter a cultura em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau.

De acordo com Hall (1997a) e Rodrigues (1983), isto pode soar um tanto conspirativo e movido pelo poder, e, sem dúvida, implica questões de poder, razão pela qual se continua afirmando que a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do jogo do poder. Entretanto, não há necessidade de ser rigorosamente reducionistas. Os adultos sempre querem o melhor para as crianças. Mas, o que é a “educação” senão o processo de “socialização”, através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores, por meio da cultura, na geração seguinte, na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e as normas dos adultos e do sistema de valores predominante da sociedade.

Não necessariamente é preciso dobrar alguém por coerção, influência indevida, propaganda grosseira, informação distorcida ou mesmo por motivos dúbios e sim, com arranjos de poder discursivo e/ou simbólico. Todas as condutas e todas as ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante saber quem regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas.

É válido analisar as formas de regulação através da cultura, mais detalhadamente, com o propósito de compreender de modo mais acurado e diferenciado como a cultura funciona. A primeira forma desse tipo de regulação, a que se pretende dar atenção é a “normativa”. As ações humanas são guiadas por normas no sentido de que, quando se faz alguma coisa, tem de ser capazes de prever seus fins ou propósitos, de modo a alcançá-los. E o modo de fazer é guiado inconscientemente pela compreensão de como tais coisas são normalmente feitas na cultura, pela tácita compreensão e pelo conhecimento cultural tomado como indiscutível. Uma vez que não se atribui muita atenção consciente às ações, é porque foram institucionalizadas, sedimentadas naquilo que na cultura é tido como certo, correspondendo assim, segundo Bourdieu e Passeron (1982), ao *habitus*.

O que a regulação normativa faz é dar uma forma, direção e propósito à conduta e à prática humana; guiar as ações físicas conforme certos propósitos, fins e intenções; tornar as ações inteligíveis para os outros, previsíveis, regulares; criar um mundo ordenado, no qual cada ação está inscrita nos significados e nos valores de uma cultura comum a todos.

Naturalmente, na regulação normativa, com frequência, e sempre no fim, há ruptura de outra forma, pois não haveria qualquer mudança, e o mundo repetiria a si mesmo simples e infinitamente. Por outro lado, os mundos sociais entrariam inevitavelmente em colapso se as práticas sociais fossem inteiramente aleatórias e sem significado, se não fossem regulamentadas por conceitos, valores e normas comuns a todos, com regras e convenções acerca de como fazer as coisas, de como as coisas são feitas nesta cultura.

É por esse motivo que as fronteiras da regulação cultural e normativa são um instrumento tão poderoso para definir quem pertence (isto é, quem faz as coisas da mesma forma, conforme as normas e conceitos) e quem é o outro, diferente, fora dos limites discursivos e normativos do modo particular de fazer as coisas.

De acordo com Hall (1997a) e Rodrigues (1983), existe outra forma de regular culturalmente as condutas, pois se encontra nos “sistemas classificatórios” a que pertencem, e delimitam cada cultura, que definem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é aceitável e o que é inaceitável em relação ao comportamento, às roupas, ao que se fala, aos hábitos; que os seus costumes e práticas são considerados normais e anormais, quem é limpo ou sujo. Quando uma pessoa pode ser definida como alguém cujas ações são sempre inaceitáveis, conduzidas por normas e valores não compartilhados por outra, a conduta em relação a essa pessoa será modificada. Classificar ações e comparar condutas e práticas humanas de acordo com os sistemas de classificação cultural é mais uma forma de regulação cultural.

A regulação, por meio da mudança cultural, de uma passagem para o regime dos significados e pela produção de novas subjetividades, no interior de um novo conjunto de disciplinas organizacionais é outro modo poderoso de “regular através da cultura”.

Portanto, constata-se, de acordo com Hall (1997a) e Rodrigues (1983), que a sociedade tem a necessidade de se autorregular constantemente, tendo como consequência a mobilidade cultural e os novos arranjos sociais, em virtude de a cultura possuir em seu âmago, relações de poder, conflitos e tensões. Ademais, a sociedade concebe dois tipos de regulação cultural que fazem parte do contexto sociopolítico, econômico e cultural, e em especial nesta pesquisa, no contexto educacional.

Os tipos de regulação através da cultura são: a normativa e a classificatória, porém, as duas formas atuam simultaneamente, de maneira coercitiva sobre os indivíduos na sociedade, produzindo socialmente identidades e diferenças culturais, como por exemplo, no âmbito educacional, a “regulação normativa” corresponde ao Projeto Pedagógico, que se materializa no “currículo formal”, o qual é sintetizado numa grade curricular de disciplinas, e a

“regulação classificatória”, que se dá por meio de classificar as ações, as condutas e as práticas comportamentais (sociais) dos indivíduos dentro do ambiente educacional, que corresponde, segundo Viñao Frago e Escolano (1998), ao currículo “invisível ou oculto”.

Para Viñao Frago e Escolano (1998, p. 27; suprimimos),

[...] os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares [...]. Em toda essa planificação panóptica e taylorista do espaço escolar, subjaz uma política social que controla os movimentos e os costumes. Paralelamente, a disciplina do tempo educativo [...] reforçou, com a regularidade de seus ritmos [...], dando origem a todo um ordenamento da vida acadêmica que passou, de forma ‘invisível’, ainda que bem notória, a fazer parte do currículo [...].

Exemplificando como estão presentes esses dois tipos de regulação cultural no contexto educacional do ensino superior, Menezes (1997) afirma que o primeiro currículo do curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe foi elaborado a partir da orientação básica do Conselho Federal de Educação, em 1969, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Educação Física no país, além disso, para atender os anseios da sociedade, dividiu o currículo por sexo, e as disciplinas profissionalizantes tinham o esporte como seu principal conteúdo.

Nesse aspecto, o processo de regulação na cultura universitária vai possuir dois mecanismos de regulação no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, sendo a regulação normativa (currículo formal) e a regulação classificatória (currículo invisível ou oculto). Diante desse entendimento de currículo, buscou-se analisar que mudanças estão ocorrendo no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, no que diz respeito às diferenças e as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade na e para formação docente, a partir de sua “grade curricular” que é considerada a síntese do currículo formal.

De acordo com a grade curricular, como processo regulador e de “poder” no curso, constata-se que após a separação do curso em bacharelado e licenciatura, no ano de 2006, no curso extinto existiam quatro disciplinas ofertadas no campo da saúde: Biologia Celular, Bases da Anatomia para a Educação Física, Bioquímica e Fisiologia Básica, ligadas aos departamentos de Morfologia e Fisiologia, respectivamente, porém, no ano de 2006, foram reduzidas para duas disciplinas, que são: Fisiologia Básica e Bases da Anatomia para a Educação Física, também ofertadas como obrigatórias pelos departamentos de Fisiologia e Morfologia da UFS, respectivamente, e fazendo parte, do eixo curricular Corpo e Movimento

com mais três disciplinas ofertadas pelo DEF/UFS como obrigatórias: Crescimento e Desenvolvimento Humano, Comportamento Motor e Aprendizagem Motora em Educação Física, perfazendo um total de cinco disciplinas nesse eixo curricular.

Em 2011, com a Resolução nº 19/2011/CONEPE, acrescenta-se mais uma disciplina no eixo curricular Corpo e Movimento: Saúde, Sociedade e Educação Física, ofertada pelo DEF/UFS como obrigatória, mas, independente da inserção dessa disciplina na grade curricular, a maioria das disciplinas mencionadas no Curso de Licenciatura, estão voltadas para as áreas pedagógicas, socioculturais e políticas da cultura do movimento humano, representando uma mudança significativa no seu perfil profissional, tornando-o agora mais próximo das Ciências Humanas e se distanciando das Ciências Biológicas e da Saúde, que era o seu principal referencial teórico-metodológico na formação acadêmico-profissional.

Além disso, a Resolução nº 19/2011/CONEPE, de 01 de março de 2011, ou seja, o Projeto Pedagógico apresenta na grade curricular a Disciplina Filosofia, Educação e Corpo, que já era ofertada no curso de Licenciatura, desde o ano de 2006; contudo, sofreu uma alteração em sua ementa e incluiu a temática sexualidade, porém, nota-se que a temática gênero em nenhum momento foi citada no ementário das disciplinas do referido curso. Por outro lado, a temática sexualidade, que é encontrada na ementa da Disciplina Filosofia, Educação e Corpo, não mais aparece nas demais disciplinas tanto obrigatórias quanto optativa, que a possuem como pré-requisito, deixando uma lacuna em suas ementas, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 05 – Ementários que envolvem a temática Sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

Disciplinas Obrigatórias		
FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E CORPO		Semestre
Ementa/Descrição	Introdução à reflexão filosófica. Corpo e Filosofia. Políticas e pedagogias do corpo. Corpo e sexualidade [gripo meu]. O corpo na escola. Corpo e Formação.	2º semestre
CONHECIMENTO E CULTURA ESCOLAR		Semestre
Ementa/Descrição	Conhecimento científico e conhecimento escolar. Produção e socialização de conhecimentos nas instituições escolares. Dimensão cultural das instituições e do conhecimento escolar. Processos de pedagogização do conhecimento.	3º semestre
PESQUISA E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I		Semestre
Ementa/Descrição	Natureza da ciência e do espírito científico. Trata da questão da pesquisa como elemento constitutivo do trabalho pedagógico do professor e constituinte da própria identidade docente. Enfoca a necessidade do professor de Educação Física aliar ensino e pesquisa no cotidiano da prática escolar. Apresenta técnicas de pesquisa e analisa	3º semestre

	exemplos de pesquisas produzidas por professores de Educação Física que enfocaram a prática pedagógica cotidiana como objeto de estudo. Esboça projeto de monografia.	
Disciplina Optativa		
	EDUCAÇÃO E ESTÉTICA	Semestre
Ementa/Descrição	Bases conceituais da estética e seus nexos com a Educação. Educação e Arte. Educação para a Arte. Educação Física e Educação Artística: diálogos pedagógicos. Manifestações artísticas na escola e a Animação Cultural como tecnologia educacional.	-----

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir das informações coletadas no DEF/UFS, em 2015.

De acordo com as análises realizadas, percebe-se que a grade curricular, na condição de processo de regulação da cultura universitária, apresentou modificações significativas no que diz respeito à transição do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, após sua divisão no ano de 2006; porém, no ano de 2011, sofreu outra alteração, com a inserção da temática sexualidade na ementa da Disciplina Filosofia, Educação e Corpo, que, para esta pesquisa, expressou - mesmo que de maneira tímida -, um avanço e abertura da discussão no curso de Educação Física da UFS. Contudo, o indício de discussão da temática sexualidade no curso proporcionou a indagação sobre que abordagem está sendo disseminada durante suas aulas? E, principalmente, como se deu o processo de inserção da temática no ementário da disciplina e no curso?

Sendo assim, quando os professores e os (as) alunos (as) concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS foram indagados (as) se existia algum componente curricular (disciplina) na grade curricular que abordasse as temáticas gênero e sexualidade no curso, e qual seria ela, os depoimentos entre os grupos de entrevistados (as) foram divergentes; os professores não souberam responder a questão e afirmavam que as temáticas eram trabalhadas transversalmente nas disciplinas, enquanto que os (as) alunos (as) recordavam com dificuldade o nome da disciplina e de sua discussão em relação às temáticas, conforme apresentam seus relatos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] que aborde explicitamente esta questão não, porque essa é uma temática, ela tá presente transversalmente na formação [...], então, eu tô te falando isto, porque no âmbito da Educação Física a gente passa a discutir nas disciplinas que tematizavam o esporte, a gente passa a discutir o gênero não mais do ponto de vista biológico, mas agora a gente passa a discutir o gênero dentro de aspectos da sociologia e da antropologia do esporte, que passa a olhar esse debate do gênero de uma maneira mais contextual e não somente do ponto de vista biológico, de maneira que essa temática passa a adentrar os

cursos de maneira transversal na formação de professores de Educação Física a partir da década de 80 [do século XX] *pra cá*, mas do ponto de vista explícito, nós não temos disciplina que discuta no seu título da disciplina, a questão do gênero, isto é, nós nunca tivemos nos cursos de formação de professores de Educação Física e ainda hoje nós não temos, de maneira explícita [...] essa temática, ela perpassa, mas nós não temos uma disciplina que tenha no seu título, gênero ou sexualidade no universo escolar, no universo do componente educação física, isso não está presente.

Já o Professor 2 afirma que

[...] essa é uma questão importante, na verdade são temas transversais que *tá* mais no caráter assim, de uma opção de um professor ou outro [...], então, todas elas passam no âmbito das disciplinas. Eu não vejo como um campo específico de uma disciplina que aborde esses temas, ela perpassa nas demais disciplinas.

De acordo com o Professor 3,

[...] explicitamente não, esse elemento acaba sendo um elemento transversal e que pode ou não aparecer [...], oficialmente ela não aparece [...], oficialmente não há nenhuma disciplina, não há nenhuma indicação em ementas de disciplinas que perpassem esse elemento [...], particularmente, quando nós lidamos com disciplinas esportivas, por exemplo [...], eu trabalho numa disciplina chamada de Tópicos Especiais em Educação Física há quatro anos, cujo tema é [...] Cinema, Esporte e Educação, e um dos elementos das unidades, ou seja, são 15 seções de filmes que eu debato com temática específica e uma delas é Esporte, Cinema e Gênero, e geralmente é o futebol que aparece mais, a leitura da mulher que joga futebol, é masculinizada, isso é algo que aparece, então, é um tema que não *tá* em nenhuma disciplina explicitamente, mas me parece que alguns professores conseguem dialogar com esses elementos, principalmente, essa relação das aulas mistas, da inserção da mulher como um sujeito importante no processo esportivo.

E segundo o Professor 4,

[...] alguns professores estão começando a se preocupar com essa temática devido ao apelo social e da mídia, mas eu lhe digo que não há uma preocupação no Colegiado de se discutir disciplinas, porque a nossa grade curricular está há algum tempo se arrastando, porque nós não conseguimos diálogo entre os professores, isso você vai ver que é um grande problema hoje em todos os departamentos, é como que cada professor quer defender um ponto de vista sem se preocupar que ele está aqui dentro de uma Instituição, que ele está representando uma formação profissional e que aqui não há questões pessoais [...], então dentro desse aspecto, eu posso lhe dizer que as temáticas gênero e sexualidade estiveram nas minhas aulas [...], dentro daquilo que eu chamo de Proposta de Sistematização de Conteúdos da Educação Física [...], um livro aonde nós tínhamos uma proposta, de um

possível programa, não uma proposta pedagógica, mas um programa curricular para educação física [...] e coloquei Corpo e Valores Humanos, e, dentro dessa temática, elegi a preocupação do trabalho com gênero, com a questão sobre a discriminação do corpo [...], então, pessoalmente falando, eu sempre acho que estou colaborando individualmente nessa temática, agora em termos de currículo, eu vejo alguns movimentos hoje, de algumas falas, de querer colocar essa disciplina pela pressão social em relação a isso.

Nesse aspecto, nota-se, nos depoimentos dos professores, que as temáticas gênero e sexualidade podem ou não estar sendo discutidas transversalmente no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, além disso, desconhecem a inserção da temática sexualidade na ementa da Disciplina Filosofia, Educação e Corpo, o que provoca estranheza e preocupação, pois esse desconhecimento remete aos conflitos e tensões existentes entre os (as) professores (as) dentro do curso, como foi constatado no processo de representação, que deve ter afetado diretamente a elaboração de seu Projeto Pedagógico e, conseqüentemente, a grade curricular, demonstrando que não houve uma discussão entre os (as) professores (as) acerca dessas temáticas no curso, e que, provavelmente, foi inserida na ementa da disciplina sem nenhuma discussão, tendo em vista o desconhecimento total dos professores entrevistados, como se a temática sexualidade tivesse surgido na ementa da disciplina, num “passe de mágica” ou como já foi exposto por eles anteriormente, cada professor escolhe a sua disciplina e insere na grade curricular sem uma prévia discussão, demonstrando claramente, negligência e falta de coesão entre o corpo docente do curso quanto à formação acadêmico-profissional.

No entanto, entre os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), seus depoimentos apresentam a existência de discussões em algumas disciplinas no curso, mas sem aprofundamento teórico a respeito das temáticas gênero e sexualidade, sendo consideradas discussões superficiais e que não foram suficientes para sua formação acadêmico-profissional,

De acordo com o (a) Aluno (a) A,

[...] tem Educação Física Escolar I e II [...], que tem o professor [...], que fala da temática sexualidade, até porque ele tem um livro [...] que vem categorizando os conteúdos de Educação Física e tem [...] o conteúdo sexualidade na Educação Física, como deve ser trabalhado, mas eu acho que ainda é pouco, acho que deveria ter uma disciplina somente [...] pra esse tema importante, mas eu acho que é pouco [...] esse tema somente numa aula ou duas aulas de uma disciplina.

[...] Tem outro professor que também aborda gênero [...], acho que é [...] Educação do Corpo [...], esqueci [...], acho que é no segundo período [...], é no começo, e também não se dá muita ênfase, acho que ficou vago também, acho que deveria botar mais.

Para o (a) Aluno (a) B,

[...] tem a disciplina Filosofia, Educação e Corpo, que passa um pouco por cima dessa questão de gênero e sexualidade e tem outra disciplina que eu não recorro o nome que foi que me deu mais aproximação com a temática da sexualidade na forma como deve ser desenvolvida no âmbito da escola, se eu não me engano é Educação Física Escolar I, que tenta fazer essa proposta do acadêmico montar o seu plano de aula e executar, ele tem o planejamento sobre programas de ementas da educação física, que foi proposto por professores da Universidade que formaram esse caderninho [...], então, Filosofia, Educação e Corpo, salvo engano, com essa temática é muito limitado, mas é como eu tô dizendo, foi um avanço você encontrar um programa de ementas que contemple a temática, porque a gente não tem [...] quem contemple a temática da sexualidade, dividindo direitinho, como pode ser desenvolvido a questão da adolescência, a questão do sexo, dos tipos, promiscuidade, DSTs, de como o acadêmico levar isso pra sua aula, foi mais voltado *pra* [...] questões fisiológicas e anatômicas, não é uma questão assim de você conseguir com seu aluno, conversar, porque planejamento e planos de aula, você pode contemplar isso, só que levando, vamos dizer, cartazes pra falar de DSTs, só que aí fica uma coisa mais limitada, sendo que essa temática ela é complexa e exige vários aspectos *pra* que você na escola consiga desenvolver [...].

Já o (a) Aluno (a) C afirma que

[...] essa discussão [...] fez muito durante o curso, mas teve uma disciplina [...] Filosofia do Corpo, que a gente focou muito do início ao fim, vários estudiosos que tratavam do corpo em si, da relação do corpo com o meio, e sexualidade e gênero muito, porque [...] disciplinas como Educação Física Escolar, a gente trabalhava vários temas, com seminários, então, tinha várias discussões não só gênero e sexualidade, mas drogas, violência e preconceito, que tá na moda agora, uma discussão sobre *bullying*, então, a gente teve várias discussões acerca dessas temáticas, foi só uma disciplina em relação a essa discussão mais aprofundado, foi só uma disciplina, nas demais foi superficiais.

E finalizando, o (a) Aluno (a) D relata que

[...] na minha época pelo menos eu não cursei nenhuma disciplina específica pra isso, assim, vi, por exemplo, um debate de gênero muito assim por cima, mas não lembro a disciplina ou aquela coisa de perguntas entre separar meninos e meninas, entre brincadeiras de exclusão de meninas ou de meninos e etc., entende, [...] como atribuições de jogos, brincadeiras e esportes a homens ou a mulheres, como lidar com isso, mas isso eu vi em várias disciplinas, aí cada professor diz, dá um jeito *pra* [...] aplicar, *pra* que a gente não exclua [...], entendeu, mas assim, não lembro bem em que disciplinas, mas não de maneira teórica ou aprofundada. Sim, [...] Filosofia, Educação e Corpo, [...] a gente discutiu um pouquinho sobre como [...] o nosso corpo foi tratado socialmente, historicamente, como por exemplo, a gente tinha a cultura do revezamento corporal de um indivíduo, de moldar

um indivíduo e considerando, por exemplo, anomalias ou coisas erradas, endemoniadas, como a sexualidade, como alguma deficiência física [...], então, esses grupos de pessoas, essas minorias eram consideradas erradas, [...] com “defeito de fábrica” e aí entrava a homossexualidade no bojo dessa discussão, então, na disciplina [...] foi [...] uma discussão inicial [...], assim, poucas leituras, mas nada muito aprofundado.

Diante dos depoimentos dos (as) alunos (as) concluintes, constata-se que realmente as temáticas gênero e sexualidade estão sendo discutidas em duas disciplinas basicamente: Filosofia, Educação e Corpo e Educação Física Escolar I, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, porém, essas discussões estão sendo superficiais e não aprofundadas teoricamente, o que implica uma falta de entendimento e conhecimento das categorias de análises, reduzindo-as simplesmente aos aspectos biofisiológico e sexuais, que corresponde à educação sexual segregacionista, sexista e moralista, que vem sendo apregoada durante anos, pelos discursos das Religiões, das Ciências Médicas e dos Magistrados, no contexto educacional brasileiro. Ademais, ressalta-se que a Disciplina Educação Física Escolar I não é pré-requisito da Disciplina Filosofia, Educação e Corpo, demonstrando, com isso, a ausência de discussões nas disciplinas que a possuem como pré-requisito, pois não deram sua continuidade. Outro dado importante é que a maioria dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), apesar de declararem que possuem religião, isso não foi impedimento ou rejeição para aceitar as discussões durante as aulas do curso.

É válido salientar, de acordo com os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes, que as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade estão sendo realizada em duas disciplinas, uma que possui discussão “obrigatória” e a outra uma discussão “transversal” no curso, porém, suas discussões se restringem as questões biofisiológicas e sexuais, conseqüentemente, as identidades e diferenças dos (as) alunos (as) permanecem inalteradas, devido à mesma ser (re)produzida socialmente, possuindo como discurso aceitável, a heteronormatividade.

Portanto, o processo de regulação sendo o responsável que legitima, direciona e molda realmente as identidades e diferenças, e que possui o currículo formal (grade curricular) como seu principal artefato cultural de análise na cultura universitária, necessita de reformulações urgentes, para atender as demandas sociais, devido ao Projeto Pedagógico possuir contradições, como a falta de ressonância entre as competências e habilidades que o licenciado deve adquirir ao longo do curso e o que a grade curricular preconiza nas ementas das disciplinas, resultando em duas ações distintas dentro do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois o Projeto Pedagógico ainda permanece ligado ao campo da

saúde em diversas competências e habilidades, enquanto que na grade curricular se distancia delas, reduzindo a quantidade de disciplinas voltadas para o campo da saúde, fato que o torna contraditório como projeto, pois almeja teoricamente algo e na prática faz outra coisa, não possuindo coesão entre o que o projeto objetiva e o que a grade curricular reflete.

Contudo, essa contradição existente entre o Projeto Pedagógico e a grade curricular, reflete muito bem a situação que está ocorrendo no processo de representação do curso, o qual tem uma propaganda no Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS afirmando que o licenciado possui alguns objetivos em comum com o bacharel, enquanto na realidade, o campo da saúde deixou de ser o referencial teórico para o curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, tornando-se pouco enfatizado na formação acadêmico-profissional. O que se pode constatar em relação aos dois processos - representação e regulação - analisados é que possuem contradições semelhantes, vez que no anúncio (texto) e no Projeto Pedagógico dão muita ênfase ao campo da saúde no curso de Licenciatura, enquanto que na grade curricular que é a síntese do currículo, a maioria das disciplinas estão voltadas para as áreas pedagógicas, socioculturais e políticas da cultura do movimento humano.

Diante disso, constata-se que existe um conflito no processo de representação que contém o processo de regulação como delimitador e delineador legitimado pela Instituição de Ensino na produção social de identidades e diferenças no curso de Licenciatura, pois apresentam contradições semelhantes entre o que está descrito em seus documentos e o que está sendo efetivado na prática social realmente no curso. Dessa maneira, questiona-se que identidades e diferenças estão sendo forjadas em relação ao respeito às diferenças e às questões de gênero e sexualidade na e para a formação docente mediante essa situação? Com isso, procurou-se compreender o processo de produção social da cultura universitária, em interação com os processos de representação e regulação do curso, sem perder de vista o objetivo da pesquisa.

4.3 A PRODUÇÃO SOCIAL E MONOGRÁFICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE.

O processo de produção social, como se pode constatar, interage diretamente com os processos de representação e de regulação, por meio da socialização (educação), porém, é válido destacar aqui, que o processo de regulação (“grade curricular”) é o seu principal aliado e mediador de poder na produção social de identidades e diferenças, como também, na produção de conhecimento profissional, pois essas duas produções ocorrem simultaneamente

dentro da cultura universitária. Nesse aspecto, o (a) “professor (a)” do curso de Licenciatura em Educação Física torna-se o (a) principal responsável por essa produção social e profissional no ensino superior, pois é o próprio processo de representação materializado e “vivo” perante o curso, que propaga seu discurso, imbuído de simbologias, significados e de poder (invisível ou oculto), e, conseqüentemente, produz a identidade e diferença que acredita ser a mais bem absorvida (consumida) pelo (a) aluno (a) e pela sociedade, durante sua formação acadêmico-profissional.

Pautado nessa crença, o (a) professor (a) é o (a) principal responsável pela produção social de identidades e diferenças e de conhecimento profissional, além de possuir, também, os processos de representação e de regulação em si mesmo (a), ou seja, o (a) professor (a), simultaneamente, representa, regula e produz socialmente identidades e diferenças na cultura universitária, em especial, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS. Dessa forma, buscou-se analisar duas ações pedagógicas – científicas importantes em que o (a) mesmo (a) está envolvido (a) diretamente, sendo elas: a Semana de Educação Física do DEF/UFS e as monografias de conclusão de curso dos (as) egressos (as), com o intuito de revelar os debates e as temáticas que fazem alusão às questões de gênero e sexualidade, como uma das partes de sua produção social e profissional durante a formação acadêmica no curso.

A Semana de Educação Física é um evento promovido anualmente pelos (as) professores (as) do Departamento de Educação Física da UFS, e já está em sua 10ª edição, cuja finalidade é congrega professores (as), acadêmicos (as) e alunos (as) de diversas instituições e níveis de ensino, com o objetivo de aprofundar as discussões travadas no cenário nacional, articulando-as com as problemáticas e particularidades regionais, sendo notadamente direcionada ao campo da Educação Física escolar. Dessa maneira, resolveu-se analisar os anais (programações) a que se teve acesso, como os da II; V; VI; VII; VIII; IX e X Semana de Educação Física, porém, não foram encontradas ou mencionadas, nas programações do evento, as temáticas gênero e sexualidade como proposições para o debate tanto no tema central quanto nas conferências, palestras, mesas-redondas, oficinas e minicursos durante os anos de realização, notando-se claramente a falta de interesse e/ou silenciamento por parte dos (as) professores (as) (organizadores (as)) do evento no DEF/UFS, em promover ou incentivar discussões das temáticas em questão, conseqüentemente, não produzem socialmente outras identidades e diferenças de gênero e sexuais nos (as) acadêmicos (as) e futuros (as) profissionais, permanecendo e reproduzindo a que já está estabelecida e aceita como padrão, a partir do que é concebido como heteronormatividade, que segrega os indivíduos em seus guetos biofisiológicos e sexuais na sociedade brasileira,

corroborando com os discursos das Religiões, das Ciências Médicas e dos Magistrados, em que a divisão sexual e de gênero entre as pessoas deve ser mantida para o “bem” da nação.

Contudo, quando indagados os professores e os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) sobre a programação da Semana de Educação Física, se já haviam debatidas as temáticas gênero e sexualidade no evento, constatou-se que desconhecem a existência desse debate em alguma de suas programações, conforme os depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] como título da Semana não, palestra [...] talvez, não explicitamente com esse tema, mas assim [...], na década de 90 [do século XX], em especial, essa discussão *tava* mais aquecida [...] no momento em que estava se discutindo essa temática no mundo do esporte [e] arrefeceu ideologicamente e politicamente essa discussão, ou seja, o ingresso e a crescente presença da mulher no mercado de trabalho, talvez tenha diminuído a intensidade desse debate, mas como nós estamos agora no século XXI, diante de outros fatores, principalmente, penso eu [...], a temática da violência tem puxado esse debate, para reaquecê-lo [...] e quando ele reaquece [...] traz à tona as outras dimensões que devem ser debatidas quando se fala de gênero, então, esse aquecimento, desaquecimento que acontece na Educação Física retrata, no meu entendimento, o que *tá* acontecendo na sociedade brasileira [...].

Já o Professor 2 relata que “[...] não [sabe] se foi tema geral [...], não me lembro de toda programação [e] não acredito que tenha sido tema geral da Semana”.

E de acordo com o Professor 3, “[...] não [lembra] de nenhuma mesa ou curso disso [...], não me lembro de mesa especificamente pra discutir isso, não diretamente com essa temática [...]”.

O Professor 4 diz

[...] que só [participou] da primeira e da segunda Semana, depois, por um ato político, me retirei desse evento [...], quando eu participei [...] no primeiro e no segundo, a minha ênfase foi para atuação pedagógica daquele que vai atuar na educação básica, mudando paradigmas mais amplos sobre o que é que significa cultura.

Como pôde ser constatado nos depoimentos dos professores, é que não se lembram de nenhum debate sobre as temáticas gênero e sexualidade na Semana de Educação Física. Tal negligência também pode estar relacionada à ausência de conhecimento ou inexistência de discussões em seus processos de formação continuada, o que deixa clara a necessidade de formação qualificada dos professores, no sentido de aprofundamento desses temas e isso pode ser uma política de qualificação da própria UFS e de interação entre os diferentes cursos.

Outro fato que chamou a atenção é que também não existe a adesão do corpo docente em relação ao evento, conforme o relato do Professor 4, o qual afirma que saiu da organização do evento devido ao seu enfoque não ser mais direcionado para educação básica, o que contradiz o objetivo de sua criação. Com isso, pode-se associar a situação aos conflitos já existentes nos processos de representação e regulação, resultado das divergências ideológicas presentes no corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, causando o aparecimento de pequenos grupos (“guetos” ou “facções” ou “partidos”) rivais ideologicamente no curso e, conseqüentemente, desestabilizando a formação acadêmico-profissional.

Procurando afirmar ainda mais essa situação, da falta de debate sobre as temáticas gênero e sexualidade na Semana de Educação Física, nota-se a sua ausência nos depoimentos dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) a seguir.

De acordo com o (a) Aluno (a) A, “[...] eu não me recordo, até porque eu não participei muitas vezes desse evento”.

Para o (a) Aluno (a) B, “[...] eu não tenho como lhe garantir isso, porque eu praticamente não acompanhei muito [...]”.

O (a) Aluno (a) C expõe que “[...] eu nunca vi específico só esse tema dentro da Semana [...], que eu saiba alguma Semana [...] só voltada pra isso, não [...]”.

Finalizando, o (a) Aluno (a) D afirma que “[...] eu participei da Semana de Educação Física, mas eu não consigo me lembrar se teve, por exemplo, uma mesa que discutisse isso, eu não consigo lembrar”.

Conforme os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), constata-se a ausência do debate sobre as temáticas gênero e sexualidade na Semana de Educação Física do DEF/UFS, que já se encontra em sua 10ª edição, o que corrobora com uma das facetas do currículo “invisível ou oculto”, presente no processo de regulação, por meio de “Atividades Complementares”, previstas no Projeto Pedagógico que foi elaborado pelo corpo docente do curso; é nesse aspecto, em que suas ações permanecem inertes na produção social de identidades e diferenças em relação às temáticas do evento e, conseqüentemente, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois não são aguçados esses conhecimentos, ou seja, a falta desses conhecimentos não contribui para o surgimento de “novas” identidades e diferenças sexuais e de gênero.

Prosseguindo nas análises sobre o processo de produção social da cultura universitária, e tendo o professor como seu principal responsável pela produção social de identidades e diferenças, buscou-se conhecer por meio da produção acadêmica (monográfica), quais são os

enfoques mais relevantes e defendidos pelos (as) egressos (as) do curso de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, tendo em vista ter a coparticipação dos (as) professores (as) nos resultados finais por eles (as) apresentados (as), sob a perspectiva de produção de conhecimento.

O período da produção acadêmica (monográfica) analisada foi de 2001 até 2014, permitindo quantificá-la em relação ao número de egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 06 – Quantitativo de monografias de conclusão de curso de acordo com o quantitativo de egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, separados (as) por ano de conclusão.

ANO DE CONCLUSÃO	MONOGRAFIAS		TOTAL DE MONOGRAFIAS
	SEM ACESSO	ANALISADAS	
2001	30	15	45
2002	20	21	41
2003	13	55	68
2004	21	40	61
2005	27	35	62
2006	26	16	42
2007 (*)	30	42	72
2008	04	57	61
2009	10	40	50
2010	08	39	47
2011 (*)	17	29	46
2012	18	20	38
2013	07	23	30
2014	05	17	22
TOTAL GERAL	236	449	685

Fonte: As informações foram coletadas pelo pesquisador em diversos lugares e acervos, como no DEF/UFS, na BICEN/UFS, no Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer de Sergipe (CEMEFEL) localizado no DEF/UFS e no acervo do Professor Dr. José Américo Santos Menezes lotado no DEF/UFS.

No Quadro 06 foi desconsiderado o ano das publicações, em virtude de não corresponder ao ano de conclusão dos (as) alunos (as) (autores (as)) egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, por causa das greves e/ou paralizações realizadas pelos trabalhadores (funcionários (as) e/ou professores (as)) na Instituição de Ensino durante o período analisado. Sendo assim, o total de monografias deveria corresponder ao total de alunos (as) egressos (as), divididos (as) por ano de sua conclusão, nos respectivos cursos. Ademais, o ano de 2007, que possui o destaque em asterisco (*), corresponde ao início da primeira turma do “novo curso” de Licenciatura; e 2011 é o ano de conclusão da primeira turma de Licenciatura, como também os (as) discentes remanescentes do antigo curso de Licenciatura Plena encerraram o mesmo em 2012.

Contudo, o esperado era ter um total de 685 monografias para análise, porém, não foram encontradas 236 monografias de conclusão de curso, nos lugares e acervos pesquisados, correspondendo aproximadamente a 34% de seu total. Esse dado é preocupante, pois as monografias (artefatos culturais) são importantes e merecem ser preservadas para futuras pesquisas na área de Educação Física, bem como se deve pensar na criação de apenas um local específico e apropriado para zelar e manter esse acervo tão valioso para o curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

Quando perguntado aos professores e aos (às) alunos (as) concluintes sobre a importância de elaborar e defender as monografias de conclusão de curso na Licenciatura em Educação Física da UFS, percebe-se que admitem a sua importância para o curso, porém, necessita ser repensada a sua elaboração e sua defesa na Disciplina Monografia II, conforme apresentam seus depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] é de extrema relevância, porque a natureza do trabalho monográfico [...], ele é um exercício importante na formação, *pra* que possa estabelecer leituras sobre a realidade de maneira que me distancie do senso comum, de um olhar preconceituoso, de um olhar aligeirado, que gera consequências delicadas, então, o olhar rigoroso pede uma atenção apurada sobre o que você está falando, sobre o sentido do que você está falando, então, nesse aspecto, o trabalho monográfico é rico no seu processo, independente do produto [...]. Nós estamos numa sociedade iminentemente acelerada, este aceleração está produzindo novas subjetividades, eu desconfio que estas novas subjetividades, elas não estão mais coadunando com o tempo do trabalho monográfico [...], ou seja, parece que esta velocidade, este aligeiramento, ele é um aligeiramento que *tá* implicando socioculturalmente em novas formas de ser e estar na sociedade [...], no mundo acadêmico, parece que nós estamos entrando no tempo do artigo e destituindo o tempo dos trabalhos monográficos [...], mas isso é algo que precisa ser refletido com muita calma, porque [...] a universidade como todas as instituições que lidam com o conhecimento, deve ser o lugar do tensionamento, então, eu acredito que isso precisa ser revisto.

Já o Professor 2 relata que

[...] é de fundamental importância *pra* o cara entender o objeto, entender o campo que você *tá* atuando e também saber quando você precisa atuar como pesquisador [...]. Eu tenho até discutido aqui diante desse currículo [...], por conta do [...] pessoal *tá* chegando no final do período [...] e não *tão* sabendo fazer pesquisa, *tão* achando, por exemplo, que aquele trabalho meio qualquer coisa, vou entregar um artigo tem dez páginas [e] tem gente [professor] aqui que não é pra passar de 30 páginas, mas não é a questão da página, é a questão dos elementos que compõem um trabalho de pesquisa [...], não tem que ter número [...].

De acordo com o Professor 3,

[...] o processo de formação de professores tem que superar a ideia do cara que passa oito semestres acumulando conhecimento para ir aplicar na escola, essa relação entre acumular conhecimento, olhar *pro* espaço escolar, produzir conhecimento, olhar de novo pra o processo, fazer de novo, este é um processo de produção de conhecimento mesmo [...], que o professor tem que começar a perceber isso [...]. No processo de formação de professores é fundamental que você acumule conhecimento, aplique, retorne, avalie, produza nova inserção e tal, então, esse é um processo que a monografia nos auxilia muito [...].

E o Professor 4 preferiu exemplificar a sua importância, expondo que

[...] uma aluna, esse ano de 2016, orientada por mim, que fez, graças a Deus, eu fiquei surpreso, porque de [...] todos os alunos, uma pessoa ficar responsável ou lhe procurar pela temática da sexualidade na Educação Física, você fica até agradecido por ter um tema como esse, porque a maioria é a história do esporte [...], as Olimpíadas [...], hoje as temáticas mais variadas, mas eu tive a oportunidade, este ano, de orientar uma monografia sobre a sexualidade do adolescente nas aulas de Educação Física, e realmente a pessoa se dedicou tanto a esse trabalho, porque ela via que havia uma necessidade social e trouxe dentro dessa temática, o estudo de como é que os professores viam isso dentro das aulas de Educação Física e realmente a gente ficou surpreso como existe a discussão, mas ainda não está como aula, existem preocupações dos professores orientarem de maneira informal, mas eu acho que isso tem que ser uma coisa curricular, não pode ser uma coisa individual, um ou outro, mas uma preocupação mais geral [...].

Diante dos depoimentos dos professores, percebe-se a importância de elaborar a monografia, como algo salutar para a formação acadêmico-profissional, porém, requer ajustes quanto ao número de páginas ou se deve ser aceita como artigo científico. Um fato curioso em relação ao depoimento do Professor 4, é que ficou surpreso com o uso da temática sexualidade e seus resultados obtidos na monografia de sua orientanda, no ano de 2016, como se o assunto fosse um tema velado ou intocável no curso de Licenciatura.

Mas, analisando o Projeto Pedagógico de 2011, é notório entender a causa da surpresa (espanto) do Professor 4 em relação ao tema “sexualidade”, pois o Projeto Pedagógico procura evitar temas de monografias que estejam fora de seu currículo (grade curricular), como se observa em seu Anexo VI, Seção II, artigo 5º, inciso II, relatando que “[...] na disciplina Monografia I: [...] Organizar (Classificar) os trabalhos de investigação de acordo com as linhas de pesquisa do Curso visando aperfeiçoar (otimizar) a distribuição de tarefas entre os orientadores e orientandos [...]”, além disso, na Seção V, artigo 13º, inciso II, afirma

que na sua elaboração, deverá constar de “[...] conteúdo, o qual terá vinculação direta com a área de Educação Física, Esporte e Lazer, preferencialmente aqueles identificados nas Disciplinas ofertadas no Currículo”.

E os depoimentos dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) reforçaram a opinião dos professores em relação à importância de elaborar e defender a monografia de conclusão de curso, porém, também sugeriram alguns ajustes na Disciplina Monografia II, como se nota nos relatos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] hoje, o [...] trabalho de conclusão de curso [...] *tá* perdendo as forças, *pra* mim se não tivesse ia ser a mesma coisa, porque você não vê uma rigorosidade perante o pessoal da banca em avaliar seu projeto, muitas das vezes eles não leem seu projeto, *tá* lá por *tá*, eu acho que nem deveria ter mais [...], deveria sim, é ensinar a produzir artigos, mais e mais artigos, eu acho que seria mais produtivo do que a pessoa se matar pra fazer uma [monografia] e não ter o reconhecimento desse seu trabalho.

Segundo o (a) Aluno (a) B,

[...] quando o aluno tem a oportunidade de pegar uma temática em que ele gosta, que se sentiu por dentro durante o seu curso e no final ele defende um trabalho a respeito disso, é de grande importância, a exemplo da minha monografia, eu falei sobre a questão da orientação sexual na Educação Física, então, eu já vinha desde cedo [...] me debruçando sobre essas temáticas e no final eu queria escrever algo que não fosse voltado apenas pra questão de esporte e de atividade física, mas que envolvesse uma coisa mais ampla, e aí eu consegui ligar a Educação Física a essa temática, e foi de grande importância [...] ter defendido uma monografia [...].

Já o (a) Aluno (a) C expõe que

[...] é onde você vai decidir, vai cair a ficha, se você está na área certa ou se você está na área errada, porque na monografia você vai pesquisar algo que lhe interesse, pra que você tenha estímulo pra ler, porque precisa ler muito e se dedicar aquilo como se fosse um filho, entendeu, então, acho que é nessa hora que você vai ver, se você está preparado, se é essa profissão que você quer seguir ou não, só que [...] é exigido [...] lá do sétimo, oitavo período, quando você está perto de formar [...], mas se o aluno vier fazer o curso já ciente do que é ser um profissional, um professor, um docente de educação física, ele vai ver que a partir do terceiro período já tem como você se identificar em uma área específica pra estudo [...], então, eu acho de extrema importância a elaboração e a defesa da monografia.

E finalizando, o (a) Aluno (a) D relata que

[...] é importante no sentido de você sair da graduação produzindo algo, você passou [...] quatro anos aprendendo sobre sua profissão, não é possível que você não tenha nada a dizer sobre ela, sobre algo específico que você não tenha se aproximado de nada ou tido afinidade com nada, você deve ter tido afinidade em alguma coisa e essa coisa lhe despertou alguma pergunta e buscar a resposta pra essa pergunta é o primeiro passo pra [...] monografia, se você tira, por exemplo, uma monografia de uma grade [curricular], pra mim você tirou uma parte muito importante, que é fazer o aluno andar com as próprias pernas, a gente aqui *tá* muito acostumado a ter o suporte sempre de um professor e isso o grande problema [...], então, é muito importante, é um processo diferente.

Nesse aspecto, percebe-se que os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) compreendem a importância da elaboração e da defesa da monografia de conclusão de curso, mas fazem algumas ressalvas, como: na defesa, a banca examinadora deve ser mais rigorosa em sua avaliação e que deve iniciar realmente a sua elaboração no terceiro semestre, na Disciplina Pesquisa e Docência em Educação Física Escolar I, conforme preconiza sua ementa. Nos depoimentos de professores e de alunos (as) concluintes entrevistados (as), pôde-se constatar que a monografia de conclusão de curso é importante na formação acadêmico-profissional no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, tendo em vista os (as) acadêmicos (as) exercitarem e aprofundarem seus conhecimentos em uma determinada área da Educação Física, Esporte e Lazer, no âmbito da educação básica, por meio da pesquisa.

No que diz respeito a um dos objetivos da pesquisa, analisando as produções acadêmicas (monográficas) catalogadas, que perfazem um total de 449 monografias de conclusão de curso, procurou-se destacar as que deram ênfase às temáticas gênero e sexualidade, no período de 2001 até 2014, mas, para isso, precisou manter a divisão por ano que corresponde ao Quadro 06 e as dividiu agora, por eixos monográficos (temáticos), conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 07 – Quantitativo de monografias de conclusão de curso na Licenciatura Plena e na Licenciatura em Educação Física da UFS analisadas, distribuídas por ano e eixos monográficos (temáticos).

ANO	EIXOS MONOGRÁFICOS (temáticos)						Total
	Abordagem Teórico-Metod. e Epistem.	Educação Especial e Inclusão	Temas Emergentes	Ativ. Fís., Saúde, e Esp. Rend.	Ed. Fís. Escolar	Gên. e Sex.	
2001	02	-----	02	08	03	-----	15
2002	04	-----	01	13	03	-----	21
2003	12	03	05	28	07	-----	55

2004	09	03	05	16	06	01	40
2005	06	04	05	16	04	-----	35
2006	-----	-----	03	10	03	-----	16
2007^(*)	04	-----	02	27	09	-----	42
2008	10	03	01	37	05	01	57
2009	02	-----	05	32	-----	01^(*)	40
2010	04	06	04	21	03	01^(*)	39
2011^(*)	08	04	04	07	05	01	29
2012	06	03	06	03	01	01	20
2013	08	03	05	03	04	-----	23
2014	03	02	07	03	01	01	17
TOTAL GERAL	78	31	55	224	54	07	449

Fonte: As informações foram coletadas pelo pesquisador em diversos lugares e acervos, como no DEF/UFS, na BICEN/UFS, no Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer de Sergipe (CEMEFEL) localizado no DEF/UFS e no acervo do Professor Dr. José Américo Santos Menezes lotado no DEF/UFS.

O Quadro 07 apresenta a divisão por eixos monográficos (temáticos), de acordo com as afinidades de temas defendidos pelos (as) egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, que resultou em “seis eixos” na pesquisa, como: o eixo “Abordagem Teórico-Metodológica e Epistemológica” reuniu os temas (ensino-aprendizagem; formação de professor; avaliação; corrente filosófica; metodologia; currículo; sistematização de conteúdos; e projeto político); o eixo “Educação Especial e Inclusão” reuniu os temas (todos relacionados aos (as) alunos (as) com necessidades educacionais especiais presentes nas aulas de Educação Física escolar); o eixo “Temas Emergentes” reuniu os temas (movimento social; mídia; evasão escolar; droga; violência; etnia; política pública; corpo humano (sociocultural); e meio ambiente); o eixo “Atividade Física, Saúde e Esporte de Rendimento” reuniu os temas (qualidade de vida; saúde; atividade física; teste anátomo-fisiológico; atendimento hospitalar; academia; e treinamento esportivo de rendimento); o eixo “Educação Física Escolar” reuniu os temas (conteúdos (ginástica, jogos, lutas, dança e esporte) de educação física; sua origem; regras esportivas e de jogos; vestuário esportivo; material esportivo; e arquitetura escolar, todos no âmbito da educação básica); e o eixo “Gênero e Sexualidade” reuniu os temas (todos que abordaram essas temáticas no curso).

Mediante a realização da divisão por eixos monográficos (temáticos) na produção acadêmica (monográfica) dos (as) egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, que compreendeu um total de 449 monografias de conclusão de curso analisadas, constata-se que 224 (duzentos e vinte e quatro) monografias defendidas pelos (as) egressos (as) e que fazem parte do eixo Atividade Física, Saúde e Esporte de Rendimento, correspondem aproximadamente a 50% de todas catalogadas no curso, no período pesquisado. Por outro lado, nota-se que o eixo Gênero e Sexualidade

apresentou o menor número de monografias defendidas pelos (as) egressos (as), correspondendo a sete do total geral, e que ainda se subdivide em cinco que abordaram as temáticas no contexto sociopolítico e cultural e as duas que possuem o destaque em asterisco (*), abordaram as temáticas no contexto biofisiológico e sexual.

Das sete monografias de conclusão de curso dos (as) egressos (as) que se debruçaram sobre o eixo Gênero e Sexualidade, elas possuem as seguintes peculiaridades: são seis egressas e um egresso; das cinco monografias que abordaram as temáticas no contexto sociopolítico e cultural, elas deram ênfase as condições da mulher no esporte, enfocando principalmente como temas: “práticas esportivas em Aracaju e a participação da mulher” (2004); “as atletas sergipanas no esporte” (2008); “gênero, esporte e a mulher através da sétima arte” (2011); “sapatilhas e/ou chuteiras e as questões de gênero” (2012); e “discurso da sexualidade – gênero na Revista Playboy e as mulheres atletas” (2014). Já as duas monografias que abordaram as temáticas no contexto biofisiológico e sexual, seus temas foram: “atividade física e o comportamento sexual de idosas” (2009) e “desenvolvimento motor e a comparação entre os gêneros” (2010).

Dessa forma, quando perguntado aos professores e aos (às) alunos (as) concluintes sobre o motivo de o eixo Atividade Física, Saúde e Esporte de Rendimento possuir a maior quantidade de monografias de conclusão de curso defendidas pelos (as) egressos (as) nos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, eles (as) afirmaram que foi devido a alguns fatores, como: no período do curso ainda predominar o referencial teórico-profissional no campo da saúde; a comodidade dos (as) acadêmicos (as) e a persuasão (sedução) por parte dos (as) professores (as) em atrair os (as) acadêmicos (as) para elaborarem suas monografias de conclusão de curso nessa área de conhecimento, como se notam nos depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] ele *tá* indicando que eu preciso me ver como docente da educação básica que trabalha com o componente curricular Educação Física, então, eu deixo de ser o professor de Educação Física e passo a ser o professor da educação básica que ministra Educação Física, a um deslocamento significativo, ora, mas nós estamos falando de um deslocamento significativo que está nascendo, o que ainda está maduro, embora já esteja com indícios de exaustão é a perspectiva da Educação Física ligada ainda às relações da atividade física, saúde e esporte. Este aluno que aqui chega, ele é aluno na educação básica de um professor que se formou na década de 70, 80 e 90 [do século XX], esse professor que tem uma visão de educação física ainda predominantemente ligada à atividade física, saúde, esporte e etc., esse aluno, portanto, tem aula de Educação Física lá na educação fundamental e

média nesta perspectiva, ele ingressa na universidade, não com a perspectiva da licenciatura, considerando esse novo olhar da educação básica, ele chega aqui com a educação velha, digamos, a educação física velha, é um termo terrível, mas ele chega com essa compreensão, que precisa de transição, que precisa ser superada. Muitos dos alunos e aí você entra numa perspectiva subjetiva, porque você fere interesses, ou seja, [...] é como se o aluno dissesse, eu não vim aqui fazer isto, eu vim aqui com outro propósito, muitos alunos acabam por ter ressonância em muitos docentes [...], que vai refletir na monografia, então, esse é um dos aspectos que a gente, como se nós pudéssemos dizer, que nas relações de força, nas relações de interesse, nas relações de poder acadêmico, continua predominando ainda essa perspectiva de educação física.

Segundo o Professor 2,

[...] eu acredito que tudo começa com o aluno, mas eu acho que a formação dos sujeitos, a formação desses alunos implica também na opção por uma área dessa e tem o outro lado, que é a formação dos professores, então, a formação dos professores. Eu me lembro que eu orientei uma aluna do *handebol* e ela queria nesse campo [esporte de rendimento], então, vamos fazer um trabalho, ela fez um recorte de como é a prática do *handebol* em Aracaju e tal [...], mas a gente deu um trato sobre questões que são fundamentais, infraestrutura, formação do professor, material e material humano e etc., então, é um pouco nesse sentido que eu sempre trabalhei, agora outros professores não, vão analisar medidas de alunos [...], aferir a periodicidade do treinamento e tudo mais, mas pra licenciatura, eu acho que foi muito equívoco, do meu ponto de vista.

Já de acordo com o Professor 3 expõe que

[...] é o elemento sedutor da saúde e do esporte de rendimento, é a ideia de que professor não ganha dinheiro, o que ganha dinheiro é o profissional da saúde, isso se estimula muito [...], então, o que surgia de trabalhos como a importância da atividade física para o diabético, a importância da atividade física para o hipertenso, a importância da atividade de hidroginástica para o hipertenso, era muita importância do nada pro nada, pra lugar nenhum, então, eu acho que tinha muito disso de estímulo a essa dimensão de que o profissional de saúde tem um status diferenciado e que ganha dinheiro em relação a professor, eu acho que tem o interesse e tem a capacidade de professor seduzir aluno a partir das perspectivas que tem, então, [...] se você olha pras monografias da licenciatura a partir dessa nova turma de 2007, isso já não aparece tanto o elemento da saúde, mas a anterior é muito forte, então, basicamente porque você tinha um perfil de professores vinculados à área da saúde e à área do chamado esporte de rendimento [...], que acabava de certo modo seduzindo muita gente a partir daí, mas não acho que seja um perfil que se encaixe para a licenciatura hoje.

E o Professor 4 afirma que

[...] são pessoas que ingressam no curso de licenciatura sem ainda entender o que significa licenciatura e aí pra não perderem a viagem, querem fazer a

área de atividade física, [mas] continuam na área de licenciatura, não conseguem ter uma afirmação, não é isso que eu quero, eu vou atrás daquilo [bacharelado] e por um receio ou um comodismo, por estarem na sua zona de conforto [...]. Eu vou lhe dar um caso específico [...], tive um aluno e não preciso dizer características, que desde o primeiro momento, que eu tive contato com ele, eu incentivei a buscar a atividade física e saúde, porque via nele essa tendência e ele disse assim, professor eu quero os dois e hoje ele terminou [...] em outra universidade, o curso de bacharelado. Ele não vai na escola e eu fico brincando com ele, no dia que eu encontrar ele na escola, eu vou processá-lo, porque em todo momento [no curso], ele estava definido para o campo que ele iria atuar, então, ele com receio de perder vantagens profissionais, de campo de trabalho, ele quis manter os dois [...], então, como é que uma pessoa cursa o curso de licenciatura o tempo todo [...] e persiste com a ideia de que vai ser um profissional que vai atuar com uma prestação de serviço [bacharel].

Mediante os depoimentos dos professores entrevistados, podem-se constatar alguns indícios que serão abordados no processo de identidade na cultura universitária a seguir, quando se percebe claramente o confronto (conflito, relações de poder e tensão) de identidades e diferenças entre professores (as) e alunos (as) no momento de elaboração das monografias de conclusão de curso. Ademais, nota-se que os professores reconhecem seu “poder” de persuasão (discursivo), de formadores (as) de opinião e de mentalidades, logo são produtores (as) de identidades e diferenças no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, que agregam em si, também o “poder” de representá-la e regulá-la durante e após a formação acadêmico-profissional.

Outro fato interessante a ser destacado nos depoimentos dos professores, na condição de processo de produção social e profissional na cultura universitária, é que corrobora e reforça a ideia de que os (as) professores (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS realmente produzem socialmente a (s) identidade (s) e diferença (s) que desejarem no curso, conforme se constata no depoimento do Professor 3, quando afirma que não “[...] seja um perfil que se encaixe para a licenciatura hoje [...]”, devido a terem restringido o enfoque no campo da saúde e da atividade física no curso, e, com isso, a produção acadêmica (monográfica) passou a ter outros direcionamentos, reduzindo drasticamente a quantidade de temas voltados para o eixo Atividade Física, Saúde e Esporte de Rendimento, e esse dado é comprovado no Quadro 07 no qual se percebe que desde o ano de 2011, que corresponde à conclusão da primeira turma de Licenciatura em Educação Física da UFS - após a divisão em Bacharelado e Licenciatura -, até o ano de 2014, quando os temas nos eixos monográficos (temáticos) apresentam certo equilíbrio, bem como se percebe uma queda acentuada no período de 2011 até 2014, nos temas referentes ao eixo Atividade Física, Saúde e Esporte de

Rendimento. Em suma, pode-se afirmar que o corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS tem o poder e o privilégio legitimado por lei, de (re)produzir socialmente a (s) identidade (s) e diferença (s) que melhor convier na e para a formação acadêmico-profissional na sua área de atuação, tendo como exemplo a significativa alteração em quatro anos, na produção acadêmica (monográfica) no curso, no que diz respeito aos temas defendidos pelos (as) egressos (as).

Refletindo ainda sobre os depoimentos dos professores, analisa-se que o processo de produção social e profissional requer a interação com o processo de representação para produzir identidades e diferenças e a situação da presença de alunos (as) no curso de Licenciatura em Educação Física, porém esses demonstram mais interesse no curso de Bacharelado, podendo-se afirmar que isso sucede por dois motivos: primeiro devido à sociedade ainda não ter conseguido compreender e diferenciar a existência de duas profissões (bacharel e licenciado) dentro do Departamento de Educação Física da UFS, desde o ano de 2007; e segundo, é que essa falta de entendimento da sociedade está sendo reforçada e mantida pelo seu anúncio publicitário (representação) presente no Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS, considerando que os licenciados e os bacharéis possuem alguns objetivos em comum. Por outro lado, esse anúncio publicitário (representação) do Curso de Educação Física da UFS, na atualidade, pode ser também a causa de “evasão universitária” e de “mudança de curso”, porque sua representação sugere um tipo de formação, mas, internamente, produz outro tipo de formação acadêmico-profissional no curso de Licenciatura, que não condiz com a proposta do Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS.

Persistindo um pouco mais nos depoimentos dos professores entrevistados, refere-se agora a um dos pontos-chave da pesquisa, no que diz respeito ao circuito da cultura universitária, quando o Professor 1 afirma que a presença de alunos (as) no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, que têm interesse no de Bacharelado, acontecem em função de terem sido educados (as) na educação básica, por professores (as) de Educação Física que possuem estreita ligação, principalmente, com as áreas de atividade física, saúde e esporte, devido a terem concluído o curso nas décadas de 70, 80 e 90, do século XX, e, por esse motivo, os (as) alunos (as) quando entram no curso de licenciatura, suas subjetividades ainda clamam pela manutenção e formação nas mesmas áreas de seus (suas) professores (as) de Educação Física da educação básica e quando encontram no curso de Licenciatura, professores (as) com os (as) quais têm essa ressonância defendem suas monografias de conclusão de curso com as temáticas nas áreas de atividade física, saúde e esporte de

rendimento. Dessa maneira, a situação exposta pelo Professor 1 remete à ideia de um “ciclo cultural acadêmico”, ou seja, de um *feedback* existente nos cursos de licenciaturas das universidades, pois o (a) professor (a) da Licenciatura, nesse caso específico, forma o (a) professor (a) de Educação Física para atuar na educação básica e o (a) estudante da educação básica quando ingressa no curso de Licenciatura em Educação Física poderá ter conhecimentos similares em alguns aspectos aos dos (as) professores (as) do curso no ensino superior, resultando num ciclo vicioso.

A partir da ideia de “ciclo cultural acadêmico”, é possível mensurar, por meio de uma avaliação inicial, os (as) alunos (as) que ingressaram no curso de Licenciatura da Universidade, procurando identificar que conhecimentos trazem consigo na área de licenciatura escolhida; essas informações servirão como diagnóstico, tanto para saber como está sendo desenvolvida a área de Licenciatura escolhida na educação básica, quanto seus resultados poderão servir de base para possíveis reformulações do Projeto Pedagógico, além disso, incrementa ainda mais a base de dados para o diagnóstico do curso. Assim, é possível solicitar dos (as) alunos (as) concluintes também um memorial descrito do curso, para ser entregue junto com suas monografias ou trabalhos de conclusão de curso, ou seja, vão ser avaliadas as condições de entrada e de saída dos (as) alunos (as) nos cursos de licenciatura das universidades.

Contudo, quando perguntado aos (as) alunos (as) concluintes sobre o motivo de o eixo Atividade Física, Saúde e Esporte de Rendimento ter a maior quantidade de monografias de conclusão de curso defendidas pelos (as) egressos (as) nos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, eles (as) corroboraram com os depoimentos dos professores entrevistados, conforme relatos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] é pela comodidade, eu acho que são temas [...] bastante utilizados, fica mais fácil de pesquisar ou também falta de incentivo dos professores em abordar criticamente outros assuntos [...], a pesquisar algo novo, eu acho que deveria se pensar mais nisso, é instigar mais seus alunos a produzir algo novo.

Já de acordo com o (a) Aluno (a) B expõe que

[...] a formação em educação física era tida como uma formação [...] esportiva e de atividade física [...], então, [...] isso ainda é recente. [...] O curso de Educação Física passou por uma reforma [...], então, os professores ainda *tão* tentando se organizar frente a essa Educação Física nova, que *tá* se

apresentando agora, que é uma Educação Física que você tem que levar *pra* escola, conhecimentos, um pouco de teoria, então, ainda tem muitos resquícios de atividade física, saúde e esporte de rendimento, até que depois comece a levar também a questão da Sociologia [...], a Antropologia [...], então, [...] é óbvio que ainda há muito disso aqui, é presente ainda.

Segundo o (a) Aluno (a) C,

[...] pela falta de conhecimento e [...] de interesse mesmo, de pesquisar antes de ingressar [no curso], porque quando você vai escolher, você é muito imaturo, às vezes não tem esse discernimento e [...] por não querer fazer outro vestibular, não ter que passar por esse mesmo processo, eles preferem defender, se formar em uma área, mas tendo como estudo outra área, entendeu, eu acho que essa [...] imaturidade de muitos alunos ingressarem no curso equivocadamente, e eles preferem concluir com algo que eles se identificariam mais, ou seja, no tempo todo, no decorrer do curso, ele queria bacharelado, só que pra não ter que fazer todo processo de novo, não ter que ir pra uma instituição particular, por exemplo, pra poder pagar, então, eu acho que isso interfere muito na escolha desses assuntos no TCC [trabalho de conclusão de curso], entendeu, eu acho que isso influencia.

E para o (a) Aluno (a) D,

[...] talvez seja [...] uma dificuldade em compreender aspectos, por exemplo, de relações sociais e a importância desses aspectos dentro da Educação Física [...], por exemplo... a gente quer saber se as pessoas estão doentes ou não [...] e faz uma pesquisa de nutrição na escola [...] pra saber se a criança é desnutrida ou não [...], 20 crianças em dez crianças são desnutridas [...], sim, porque são desnutridas? A gente sabe que envolvem muitos outros aspectos, [...] famílias [...], estruturas familiares [...], questões de classe, entendeu, essa série de questões, mas dá trabalho, não é uma coisa fácil [...] lidar com esse tipo de conhecimento, não é nada fácil, exige [...] muito trabalho, não desmerecendo e não dizendo que é menos trabalho você tratar de esporte de rendimento [...].

Diante dos depoimentos dos (as) alunos (as) concluintes, constata-se que se assemelham aos dos professores entrevistados, quando afirmam a existência de comodidade por parte de estudantes em defender temas relacionados a atividade física, saúde e esporte de rendimento, bem como, ainda ter resquícios desse referencial teórico no curso de Licenciatura e, por fim, que os estudantes se identificam fortemente com os temas de atividade física, saúde e esporte de rendimento, mesmo fazendo o curso de Licenciatura em Educação Física e persistem nesse ideal durante a formação acadêmico-profissional, defendendo seus temas ainda relacionados a essas questões no campo da saúde.

Nesse aspecto, é notório afirmar que os processos representação, regulação e produção social da cultura universitária, apesar de possuírem contradições semelhantes entre o que está

descrito em seus documentos e o que está sendo efetivado na prática social, realmente estão em completo imbricamento, principalmente, quando se analisam as questões referentes ao respeito às diferenças e as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois se constata que são pouco estimuladas e valorizadas pelos (as) professores (as) do curso, mesmo com a temática sexualidade sendo abordada numa disciplina e a temática de gênero abordada como tema transversal, porém, percebe-se que são discussões superficiais, sem nenhum aprofundamento teórico-metodológico, que podem ocorrer em distorções teóricas e/ou estar sendo limitadas aos aspectos biofisiológicos e sexuais, conforme relatada pelos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), reforçando e reproduzindo a educação sexual de cunho sexista, moralista e segregacionista, presente na sociedade brasileira. Dessa forma, pode-se afirmar que as identidades de gênero e sexuais, bem como, o respeito às diferenças dos (as) acadêmicos (as) que estão sendo produzidas socialmente pelos (as) professores (as) no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, permanecem estéreis, consequentemente, predominando a “heteronormatividade” em detrimento das demais identidades de gênero e sexuais.

Na busca de compreender como os processos de representação, regulação e produção social interagem com o processo de identidade na cultura universitária, procurou-se analisar, no processo de identidade a seguir, como os professores e os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) percebem a questão referente ao respeito às diferenças e as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no e para o curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

4.4 AS IDENTIDADES DOS (AS) PROFESSORES (AS) E DOS (AS) ALUNOS (AS) CONCLUINTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

Nesse aspecto, o processo de identidade interagindo com os processos de representação, regulação e produção social da cultura universitária procurou analisar a questão referente ao respeito às diferenças e as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no e para o curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, a partir dos depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), buscando compreender e demonstrar que os (as) professores (as), por meios discursivos e práticas sociais, produziram socialmente identidades e diferenças semelhantes as suas nos (as) alunos (as) durante a formação acadêmico-profissional. Contudo, é válido ressaltar que a (s)

identidade (s) e diferença (s) produzida (s) socialmente pelos (as) professores (as), por meios discursivos e práticas sociais, ocorre mediante conflitos, tensões e relações de poder, gerados por seus processos de representação e regulação, que são constituídos e delineados em seu Projeto Pedagógico, na cultura universitária.

Mas, antes de analisar o processo de identidade buscando demonstrar que os (as) professores (as), por meio discursivo e práticas sociais, produziram socialmente identidades e diferenças semelhantes as suas nos (as) alunos (as), quanto à questão referente ao respeito às diferenças e as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no e para o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, fez-se necessário perguntar exclusivamente para os (as) alunos (as) concluintes, porque escolheram esse curso para sua formação profissional. Nota-se que a escolha dessa profissão tem como justificativa marcante a presença de um (a) professor (a) em sua vida familiar e/ou estudantil, porém, alegam também mudar suas mentalidades ou opiniões durante a formação acadêmico-profissional, conforme se constata nos depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] tinha um professor e eu achava muito engraçado [...] o cara ganhar dinheiro pra não fazer nada, dava a bola pros meninos. Rapaz!? Eu quero isso *pra* minha vida, mas quando eu entrei na universidade, vi que é totalmente diferente, que precisa ter um compromisso, que você tem o que estudar na verdade, eu pensei que ia pra universidade só *pra* brincar, *pra* jogar bola, *pra* fazer esportes, e é totalmente diferente, então, eu entrei no curso pensando nisso, mas graças a Deus eu mudei a minha ideia, minha concepção [...].

Já o (a) Aluno (a) B relata que

[...] foi um espelho que eu tive de uma professora, quando cursando [...] o ensino médio, eu conheci uma professora em que eu me identifiquei pelo trabalho dela, pela atuação com a Educação Física acabei me espelhando e era voltado *pra* questão do esporte, eu era atleta e me espelhei e achei que quando eu me formasse, eu ia trabalhar com o esporte, e aí eu pego a mudança da Educação Física bem quando eu entro, que é uma Educação Física mais teórica e tal, então, eu escolhi mesmo por um espelho de uma professora e aí comecei a seguir e ver uma outra educação física.

De acordo com o (a) Aluno (a) C expõe

[...] eu sempre gostei de ministrar aulas, quando eu era criança, me pegava dando aula pra minhas bonecas e na minha família a única tia que eu tenho formada no ensino superior, ela é professora, então, eu me espelho muito

nela, então, eu vejo que isso é desde pequenininha, eu tenho essa vontade de ser professora, eu me relaciono muito bem com crianças e com jovens, entendeu, então, eu acho que sempre sonhei em trabalhar em alguma coisa mais dinâmica, que não seja aquela coisa repetitiva, ser professor é enfrentar um desafio, cada dia um desafio novo, então, isso é que me motiva e me cativa ainda mais trabalhar sempre na área do magistério [...], na área de licenciatura.

E, por fim, o (a) Aluno (a) D afirma que

[...] sou um tipo de pessoa que sempre fui muito curiosa com relação a todas as práticas, então, [...] eu achava legal ser professora, sempre entrei no sentido de ser professora [...], mas eu entrei na UFS e ainda mais *pra* licenciatura, porque diziam, aqui é *pra* ser professor, o outro é *pra* ser treinador, mas depois quando eu entrei lá, eu descobri que todos nós somos professores, independente do caráter se é bacharel ou licenciado, mas foi por isso, pelo meu perfil mesmo.

Como se pode perceber nos depoimentos dos (as) alunos (as) concluintes, suas expectativas frente ao curso de Licenciatura em Educação Física da UFS foram alteradas e/ou reforçadas, pois alguns (mas) afirmam que mudaram suas opiniões ou mentalidades quanto à formação acadêmico-profissional, enquanto outros (as) apenas reafirmam que realizaram seus desejos nessa formação acadêmico-profissional. Nesse aspecto, é notório afirmar que as identidades e diferenças dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) foram (re)produzidas socioprofissionalmente pelos (as) professores (as) no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, principalmente, daqueles (as) alunos (as) que possuíam expectativas diferentes, pois se “adequaram” e “aceitaram” o que estava proposto no Projeto Pedagógico, sintetizado em sua grade curricular.

Contudo, vale ressaltar que Hall (2006) considera a existência de três concepções de identidade descritas como diferentes ao longo do processo civilizatório da humanidade, que são: a do sujeito do Iluminismo (o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa); a do sujeito sociológico (a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade); e a do sujeito pós-moderno (assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente).

Dessa maneira, é a perspectiva pós-moderna de identidade que será utilizada para análise das identidades e diferenças produzidas socialmente no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, tendo em vista os sujeitos não possuírem identidade única e essencial a ser descoberta, mas inúmeras identidades para cada sujeito. Cada indivíduo traz consigo identidades sociais, culturais, étnicas e raciais, sexuais e de gênero. Na pós-

modernidade, as identidades estão em constante movimento, influenciadas por questões globalizantes, econômicas, mercadológicas, bem como por contextos locais e contingentes.

Para Woodward (2009), a complexidade da vida moderna exige que sejam assumidas diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. É possível viver, na vida pessoal, tensões entre as diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outra.

Um exemplo é o conflito existente entre a identidade como docente e a identidade como cidadão comum (senso comum). As demandas de uma interferem com as demandas da outra e, com frequência, se contradizem. Para ser um “bom professor” ou uma “boa professora”, é necessário estar disponível para os (as) estudantes, satisfazendo suas necessidades pedagógicas e suas demandas socioculturais, por exemplo, de gênero e sexuais vigentes na sociedade, mas como cidadão comum deve-se manter a heteronormatividade, como sua necessidade sociocultural aceita por meio de sistemas dominantes (tradicionais) de representação sexual e de gênero.

Diante da situação apresentada, buscou-se analisar se as demandas socioculturais de gênero e sexuais vigentes na sociedade estão em conflito com a identidade dos (as) docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS ou permanecem estáveis como sua identidade de cidadão comum, pautada na heteronormatividade. Ademais, é válido destacar que normalmente os (as) professores (as) produzem socialmente identidade e diferença de gênero e sexuais, bem como o respeito às diferenças, a partir de seus referenciais como cidadão comum, ou seja, a partir de suas experiências de vida.

Nesse sentido, quando indagados, os professores e os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), sobre seu entendimento em relação às temáticas gênero e sexualidade, constatou-se que suas respostas apresentam dificuldades em defini-las, bem como são evasivas, além de os professores declararem que não são temas de seus interesses, como fica perceptível nos depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] eu vejo que dentro da Educação Física [...] é uma discussão que não deixa a desejar em torno dos debates mais atuais do ponto de vista conceitual e do ponto de vista da leitura socioantropológica que envolve esse tema na sociedade brasileira, muito embora isso não seja algo predominante do ponto de vista do exercício dos docentes nos cursos de Educação Física no Brasil. O que eu quero dizer que não significa que todos os docentes de formação de professores de Educação Física no Brasil tenham esse debate ou essa discussão de maneira que a coloque a partir de um lugar, onde a perspectiva do direito, a perspectiva da cidadania no sentido mais amplo e complexo

esteja presente. O que eu quero dizer, que de modo geral, a educação física pelo próprio movimento que fez de imersão no debate em torno da redemocratização da sociedade brasileira, ela abriu-se para inserir-se nestes debates que discutia de maneira ampla os temas importantes da sociedade, dentre eles, esse [gênero e sexualidade], agora isto não quer dizer, que predominantemente acontece nos cursos de Educação Física. A discussão está presente, se é predominante ou não, é uma outra observação.

De acordo com o Professor 2,

[...] no campo mais amplo [...] existem várias frentes e eu faço parte do [...] Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte [...], que é entidade científica [...] das mais representativas no campo da Educação Física no Brasil [...], e tem esses campos de discussão; então, por exemplo, quando eu penso gênero e sexualidade, eu penso bem como o CBCE traz essas discussões [...]. Isso eu tô falando em âmbito geral [...], é um debate bem afluído, é um debate bem sério [...]. Agora se você for me perguntar aqui na Educação Física, eu vejo quase como um “elefante branco”, aqui a gente não vê isso, não é uma questão que tá à frente, não é uma bandeira que o corpo docente abraça [...], aqui me bote *mea culpa* também, a gente finda transitando transversalmente assim com algumas questões, mas assim, você sabe que a gente finda engolida pela estrutura [...] e finda dando conta da sua obrigação [...], mas aqui [...] no Departamento é uma discussão que passa batido [...].

Já o Professor 3 relata que

[...] não me ocupo destas questões, mas acho que elas são temas evidentes, cada vez mais diante das demandas atuais e acho que o esporte tem um papel importante a dialogar com isso, porque o esporte tende a estabelecer muito de modo muito mecânico essa relação, é homem e é mulher, e aí a dimensão do gênero extrapola essa questão do sexo, então, a gente tende a estabelecer no esporte, a relação de sexo e não de gênero, e aí acho que esse elemento aparece, mas não acompanho essa discussão em termos de produção, do que vem sendo escrito não, gênero acho que é uma construção histórica mesmo, como o sujeito se percebe enquanto sujeito na sociedade e a perspectiva de gênero que ele tem, e a sexualidade, é mais como ele lida com o outro, com a relação, os desejos e tal, e que isso não é determinado por uma questão de sexo, e sim por uma dimensão de gênero, do se sentir, do estar no mundo e tal.

E, finalizando, o Professor 4 afirma que

[...] na minha opinião as discussões em relação a gênero e sexualidade passam pelo corpo, então, o entendimento que eu tenho de corpo é de subjetividade, o corpo como uma representação da subjetividade, mas eu tenho aqui alunos que são de tradição religiosa as mais diversas, de posicionamentos sociais, nós temos pessoas que hoje têm uma sexualidade mais assumida em relação a como vai se colocar, o quê que predomina na sua subjetividade, [...] como os homossexuais mais afetados, quer dizer, hoje

nós temos uma liberdade maior na sociedade e esse comportamento eclodiu muito forte e eu acredito que a educação física [...] não aqui em Aracaju, mas a Educação Física em âmbito nacional tem se preocupado muito com essa temática [...], eu participei o ano passado de um Colóquio em João Pessoa (PB) [...], e fiquei muito satisfeito de ver pesquisadores na área da Educação Física, que não é o meu caso, tratando o assunto com muita responsabilidade, com muita profundidade e romper com o preconceito e discriminação, então, sexualidade e gênero é um tema hoje recorrente, necessário, mas também eu vejo uma ênfase muito política nesse aspecto, como se fosse simplesmente a defesa de uma minoria, eu acho que a gente deveria tratar isso com mais cuidado e com mais amplitude, não porque estamos defendendo uma classe LGBT que precisa se afirmar, eu acho que a sexualidade é uma coisa muito mais ampla que envolve em saber quem eu sou e me aceitar como eu sou, e não precisar necessariamente de artifícios para tentar impor uma ideia de quem eu sou para a sociedade.

A partir dos depoimentos dos professores, nota-se que as temáticas gênero e sexualidade não fazem parte de seus estudos e discussões no âmbito acadêmico, consequentemente não conseguem definir apropriadamente as categorias gênero e sexualidade; por outro lado, reconhecem que essa discussão está presente em diversos eventos científicos na área de Educação Física, abordando tais temáticas com profundidade e seriedade merecida no meio acadêmico, mas no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS essa preocupação não existe.

Desse modo, quando perguntado aos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) a respeito de seu entendimento sobre as temáticas gênero e sexualidade, constatam-se as mesmas dificuldades apresentadas pelos professores, quanto as suas definições na área de Educação Física, como se nota nos depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] é um tema bastante amplo, gênero é a questão de masculino e feminino [...], entendo eu [...], é você mostrar as diversas possibilidades que se pode trabalhar com essa questão desse lado masculino e feminino, não negligenciar algumas atitudes como preconceituosas, da mesma forma a sexualidade [...], eu acho que deve ser a questão de provocar o aluno a entender certas coisas que são colocadas como sexualidade, eu acho que ao meu ver seja por esse lado.

Já para o (a) Aluno (a) B,

[...] gênero, vamos dizer que pode ser a posição social em que o homem e a mulher atuam na sociedade, claro que ele vai mais além, mas a princípio isso que é determinado pela sociedade como o homem [e] a mulher devem se comportar perante os outros, as suas funções exercidas tanto *pro* homem quanto *pra* mulher tem uma determinação [...] e a sexualidade são

manifestações diversas do indivíduo, desde quando ele nasce, [...] já é presente até quando ele morre, então, é uma temática ampla e complexa de definição [...]. Sexualidade [...] é a pessoa se manifestar enquanto um ser sexual, sua forma de caminhar, suas expressões, sua roupa, as músicas expressam a sexualidade, e gênero é a forma do comportamento homem e mulher na sociedade.

De acordo com o (a) Aluno (a) C,

[...] gênero [...] é um tema muito complicado, principalmente hoje [...], a sexualidade eu entendo como algo íntimo que ninguém há de opor, é algo seu intocável, e gênero, você ser o que realmente você quer ser, porque hoje em dia, você não pode julgar uma pessoa pelo jeito que ele é, por aquilo que ele venha deixar de ser, e sim, porque ele é um ser humano como qualquer outro, então, eu acho que essa discussão gênero e sexualidade [...] seria de extrema importância, porque é uma falta de conversa, uma falta de esclarecimento que faz com que o seu filho ou a sua filha mais tarde venha desenvolver vários problemas que poderiam ser solucionados antes, entendeu, então, eu acho de extrema importância, eu acho que sexualidade é algo mais íntimo, algo seu, de sua escolha.

E por fim, o (a) Aluno (a) D expõe que

[...] a questão de gênero, é no caso de masculino e feminino [...], por questões mesmo de características físicas e tal, onde a gente pode se enquadrar enquanto menino, enquanto menina, e aí a questão de sexualidade [...], diz respeito a, por exemplo, opção, que eu não gosto de falar essa palavra sexual, da pessoa [...] ser heterossexual, bissexual, transexual e etc. [...], são características, que *pra* mim não são características, são vindas de você mesmo, nato, que não são escolhidas, porque eu percebo muito, inclusive entre meus colegas professores [...]. É eu me sentir mulher no corpo de um homem, entendeu, e isso é com relação à sexualidade. A relação de gênero é menino e menina pra mim.

Diante dos depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), é notório afirmar que o entendimento de ambos em relação às temáticas gênero e sexualidade é superficial e, em alguns casos, distorcidos ou equivocados, o que gera preocupação em sua disseminação tanto no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS quanto na educação básica, causando mais problemas do que contribuindo efetivamente para minimizar tais injustiças, ocasionadas pela falta de compreensão e dimensão desses temas no cotidiano dos indivíduos na sociedade.

E, na busca de compreender ainda mais semelhanças de identidades e diferenças entre os professores e os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), eles (as) foram indagados (as) sobre a importância de discutir as temáticas gênero e sexualidade no curso de

Licenciatura em Educação Física da UFS; constatou-se que suas respostas são unânimes em afirmar que a discussão é necessária e imprescindível no curso, conforme demonstram os depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] não tenho dúvida, alias não é só no curso de licenciatura, eu acredito que essa discussão ela deva ser estruturante da formação de todo o ser humano, principalmente, no tocante ao contexto brasileiro. [...] Esse é um tema que nós precisamos avançar consideravelmente, em sendo um tema estruturante da formação, eu acredito que a política de educação deva estabelecer nas reflexões curriculares [...] das diretrizes curriculares nacionais e etc., essa temática de maneira presente transversalmente nos currículos, assim como tantos outros temas importantes, lá na educação básica. A universidade é o lugar de aprofundamento dessas discussões [...], infelizmente, parece que em muitas situações é o primeiro lugar onde o jovem, e aí a gente já *tá* falando do jovem adulto, passa a contatar com essa discussão, imagine o tempo histórico que demanda pra que você possa reposicionar essa temática para esse jovem fragilizar o entendimento que tem e fazer nascer um novo entendimento, então, vem sendo estruturante, repito, essa temática eu penso que deva acontecer na educação básica desde cedo.

De acordo com o Professor 2,

[...] claro que sim, eu acho que ainda é um tabu, principalmente aqui dentro, a Educação Física ela foi marcada por várias frentes e uma que foi extremamente delicada, que ainda hoje tem resquício, foi o militarismo dentro da Educação Física, então, [...] eu falo isso, porque o militarismo, é bem homem, é bem macho, entre aspas aqui, e propunha a formação de um sujeito hétero, macho, viril. Essas coisas ainda respinga no curso, então, às vezes a gente vê as opções, hoje a gente *tá* vivendo numa sociedade, extremamente, com várias tendências [...], então, eu vejo que as discussões da sexualidade, de gênero, das opções sexuais, principalmente, das opções do sujeito, do que quer ser, essas coisas ainda precisam ser melhores discutidas, então, por exemplo, ela precisa estar dentro do debate, não só essas, é claro [...], então, eu acho que ela ainda é muito pouco discutida, mas é importante ser discutida sim, porque a gente *tá* vivendo um momento que essas coisas não cabem mais, por exemplo, preconceito não cabe mais, discussões equivocadas com relação às escolhas, às opções sexuais [...] e assim vai [...], então, [...] isso não cabe mais, principalmente dentro da educação física [...].

Já o Professor 3 relata que

[...] isso é fundamental [...], diante dos últimos acontecimentos [...], então, acho que é um momento interessante pra você abrir o leque de discussão sobre as questões do gênero, sobre a questão da opressão sobre a mulher, a opressão sobre os transgêneros, sobre outras pessoas que por terem um perfil distinto do que se convencionava chamar de normatividade, de normalidade,

acabam sendo oprimidos com isso, e acho que esse debate é fundamental, que isso tenha [...], às vezes, jovens que tem um perfil homossexual acabam sendo discriminados, há sempre piadinhas de mau gosto, piadinhas de intimidação e tal, acho que essa discussão é fundamental, principalmente, quando a gente lida com o processo de formação professores, porque eles vão dialogar com crianças em processo de formação e acho que isso a gente tem que começar a mudar, é com as crianças mesmo.

E por sua vez, o Professor 4 expõe que

[...] sim, claro, porque isso é uma questão histórica, principalmente na minha opinião a sexualidade ela é muito desviada do seu sentido maior, porque sexualidade não está simplesmente no ato de como é que eu vou me vestir, não está reduzida a uma questão se eu vou me casar com uma pessoa do mesmo sexo, então, a sexualidade é uma coisa inerente a nossa vida, e a sexualidade sempre teve um peso de repressão na nossa sociedade. O que a gente precisa tratar a sexualidade, é como algo de uma construção social mais suave, da gente entender que não existem mais coisas escondidas, vidas paralelas, necessidade de você ter uma vida sexual promíscua, o que nós precisamos entender é que sexo é vida, que sexualidade é algo que está no dia a dia e não uma coisa que não pode ser mencionada, que é obscura, que é algo que vai trazer algum tipo de situação maléfica pra o ser humano, então, essa carga histórica da sexualidade, na minha opinião, é fruto da mentalidade de tratar o sexo como pecado, então, eu acho que a educação como um sentido laico, deve estar desvinculando sexualidade de religião ou de visão de mundo específica como proibição ou como castigo ou meramente fisiológica, agora a questão do gênero, eu vejo hoje com um pouco de preocupação a politização da questão do gênero, como se houvesse uma ideia de que a separação entre homem e mulher tá errada, que não pode mais ser assim, eu não vejo dessa maneira. O que eu percebo é que muitas mulheres sofreram amargamente por estar em uma condição socialmente não reconhecida, eu acho que a mulher já conseguiu avanços, eu tô falando da mulher no sentido não de sexo frágil ou de alguma coisa, mas eu tô falando da espécie que de certa forma já conquistou, mas que por uma questão atávica continua sendo confundida como objeto, como alguma coisa que possa ser menor do que o homem, então, a garantia dos direitos civis, dos direitos constitucionais, eu acho que isso seria a nossa meta e não simplesmente, porque, ah! o homem é o algoz e a mulher é a vítima, eu não gostaria de contribuir nesse sentido não, eu acho que todos os dois são iguais perante a lei e que a mulher de uma certa forma, já vem conquistando espaços na sociedade, antes profissões que não tinham mulheres, hoje nós temos, então, isso é um processo que vem cada dia mais se afirmando paulatinamente, progressivamente.

Nesse aspecto, pode-se afirmar que os professores concordam que as temáticas gênero e sexualidade sejam discutidas na área de Educação Física, porém, alguns depoimentos merecem destaque, como do Professor 1, que afirma que essas temáticas sejam trabalhadas na educação básica transversalmente, algo que provoca estranheza, pois sua proposta de inserção nos currículos, já foi efetivada no ano de 1997, e várias pesquisas, como a de Silva (2007),

apontam que os PCNs não conseguiram atingir seus objetivos junto aos (as) professores (as) da educação básica, no que se refere ao tema transversal Orientação Sexual, enquanto política pública educacional, promovida pelo MEC. Por outro lado, denota-se que está transferindo a responsabilidade novamente para os (as) professores (as) da educação básica em abordar as temáticas gênero e sexualidade em sala de aula. Ademais, insinua que as temáticas gênero e sexualidade já estão sendo discutidas nos cursos dentro da universidade.

Outro fato curioso ocorre nos depoimentos dos Professores 2, 3 e 4, quando enfatizam as questões relacionadas à sexualidade, como sendo primordial entre as discussões no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, tendo em vista, principalmente, a homossexualidade causar impacto positivo ou negativo e visibilidade na vida cotidiana das pessoas, e as questões de gênero por serem tão naturalizadas e arraigadas nos corpos, passam despercebidas, sem tanta importância para o seu debate no curso, como demonstra o depoimento do Professor 4, que considera que homens e mulheres já são iguais perante a lei.

E quando realizada a pergunta sobre a importância das temáticas gênero e sexualidade serem discutidas no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, para os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), as respostas foram favoráveis, como demonstra os depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] sim, claro, é bastante importante pra possibilitar os alunos o entendimento sobre a temática, é tanto que você viu que minhas respostas, elas são um pouco vagas [...], até porque eu não tive muito conhecimento sobre o tema, eu acho que deveria ser mais trabalhadas essas temáticas.

De acordo com o (a) Aluno (a) B,

[...] sim, porque são coisas recorrentes do nosso dia a dia [...], nós estamos envolvidos com essa questão de gênero, a sexualidade, a todo momento [...], então, é importante discutir essas temáticas [...] no curso de licenciatura, esperamos que muito próximo ele avance [...].

Já o (a) Aluno (a) C expõe que é

[...] de extrema importância, porque é a partir de debates com pessoas especializadas, de leituras de autores desta área, que a gente vai ter ferramentas pra gente utilizar metodologias diferenciadas pra trabalhar com essa temática, já que é uma temática muito complicada de ser compreendida por crianças [...].

E, finalizando, o (a) Aluno (a) D relata que

[...] sim, porque [...] há muitas questões que antes veladas agora não tanto [...], relacionadas por não entender, agredir tudo que foge do padrão e aí hoje a gente diz a homofobia, a transfobia, mas antes, por exemplo, ainda antes pessoas eram violentadas e se sentiam erradas por serem pessoas que gostam de pessoas do mesmo sexo [...], e estudar isso é bom pra que se entenda [...], pra que a gente não mate e não morra todo dia, por conta de uma coisa que a gente nem termina entendendo, então, precisa entender.

Como se pode perceber nos depoimentos dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), eles (as) acreditam ser de suma importância a discussão das temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, independentemente, de suas religiões, pois entendem que esses conhecimentos podem contribuir significativamente para sua vida profissional e pessoal.

Nesse sentido, é válido destacar que tanto os professores quanto os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), corroboram que as discussões das temáticas gênero e sexualidade sejam realizadas de maneira aprofundada no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois entendem que, assim, podem contribuir para a desmistificação de preconceitos e tabus relacionados aos temas. Além disso, percebe-se que suas identidades e diferenças se assemelham, no que diz respeito às temáticas gênero e sexualidade.

Buscando outros indícios que demonstram que as identidades e diferenças entre os professores e os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) se assemelham, resolve-se perguntar por que na chefia do Departamento e no Colegiado de curso de Educação Física da UFS, apenas os professores (homens) assumem essa função e/ou cargo, e suas respostas foram divididas, pois alguns alegam que deva ser por questões de gênero ou machismo essa situação no curso, enquanto outros justificam que devido a existir uma quantidade pequena de professoras (mulheres) pertencentes ao DEF/UFS, ocasiona essa ausência nos cargos e/ou funções, conforme demonstra os depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] esse é um tecido que acaba refletindo é de modo geral, o que acontece na sociedade brasileira, ou seja, você não tem essa paridade entre homens e mulheres no universo do mundo do trabalho, isso acaba também, obviamente, refletindo em todos os setores da sociedade, inclusive, e infelizmente, no mundo acadêmico [...], como você tem um menor número de mulheres em detrimento a homens, circunstancialmente, vai aparecer um Colegiado composto só de homens, mas isso é circunstancial devido à norma [...]. Outro item é que [...] eu não quero, em hipótese alguma, eximir de que a gente não pode deixar de ler as universidades no seu contexto e no seu

tempo, nós estamos falando de uma universidade, no Nordeste brasileiro, uma universidade que é criada pela Igreja Católica, e aí a gente não precisa ir muito longe sobre leitura que a Igreja Católica teve e tem uma universidade que por muito tempo esteve na mão das oligarquias sergipanas e logo, por sua vez, eminentemente machista, uma mentalidade com relação a isto extremamente reacionária, do ponto de vista histórico isso ainda embora tenha diminuído, mas a história se dá com rupturas e continuidades, tivemos algumas rupturas, mas também temos muitas continuidades, esse é um aspecto que reflete.

Já o Professor 2 alega que

[...] com toda tranquilidade [...], alguns homens do sexo masculino que assumiram muitos deles assumiram por não ter quem assumisse, não *tá* afim [...], então, [...] aqui na Universidade, no Departamento de modo geral [...], as pessoas não querem, ninguém quer esse abacaxi, por exemplo, agora todo mundo jogou bolinha ninja [...], teve uma reunião no Colegiado, veio eu e (nome), então, quer dizer, quem é que quer *tá* aqui no período de recesso e tal [...], ninguém quer assumir o abacaxi [...], agora a questão da mulher, a gente [...] sempre teve menos no Departamento, e hoje [...] estão afastadas [...], então, essa é uma questão também, eu não acho que é por conta de gênero não, não acho que foi o machismo do Departamento não, pela maioria ser homem [...].

De acordo com o Professor 3,

[...] hoje nós só temos três mulheres no curso de Educação Física [...], é muito pouco, eu não sei qual é o motivo [...], eu só me lembro de ter alguém em cargo de chefia e de direção de Colegiado, a professora (nome), na época que [...] era aluno, isso lá em 1994-1995, então, de lá pra cá, eu realmente [...] posso avaliar do perfil das três (nome) é muito mais jovem, é... (nome) e (nome) são mais antigas, acho que é uma questões de perfil mesmo, (nome) já não tem um perfil de chefe e tal, acho que (nome) também não, pelo menos nunca topou essa empreitada, não sei se isso tem alguma questão de gênero impondo essa relação não [...].

E por fim, o Professor 4 relata que

[...] nesse campo aí eu posso até lhe contribuir, para lhe esclarecer em relação a isso, sempre existiram no máximo três ou quatro professoras mulheres no Departamento, não passou mais do que isso, mas a questão não é porque há uma discriminação [...], porque chefe é um cargo, eu acho que a questão não é porque que uma mulher não está num cargo [...], chefe de Departamento, aqui sempre foi problemático, então, eu fui uma vez chefe, e posso lhe dizer [...] que é uma experiência que eu não quero repetir mais nunca na minha vida, nem porque sou homem, nem porque eu poderia ser mulher, não tem absolutamente nada, é o peso de ser chefe aqui nesse Departamento, ele tem uma carga muito pesada, porque nós temos brigas pessoais, nós temos divergências de visões de mundo, então, quase ninguém

quer assumir a chefia e o que você pode notar na sua pesquisa é que quase sempre são os mesmos, é porque existem inclinações, então, as mulheres que nós temos, no momento, todas duas estão afastadas para o doutorado [...], nós tivemos [...] a professora (nome), ela assumiu talvez por pouco tempo a chefia em vários momentos, como substituição, como pessoa mais antiga [...], então, mesmo assim nós víamos que ela teve uma atuação como chefe como qualquer outro, organizada, disciplinada, que foi sempre a característica dela, inclusive ela sempre acreditou que por ser assim, as pessoas não queriam ela, porque ela era muito firme, não porque ela era mulher, entendeu, mas porque ela queria coisas organizadas, quero dizer, então, chefia hoje é um cargo político e que muitas vezes você está numa administração e vai ter que enfrentar “pepinos”, não é porque os homens estão manipulando e deixando as mulheres de fora, os próprios homens não querem, então, não é uma questão de gênero nesse caso, é que nem todo mundo está afim de estar a frente disso.

Desse modo, pode-se constatar que os professores não consideram que seja por motivo de gênero ou machismo, a causa de as professoras (mulheres) não assumirem tanto a Chefia do Departamento quanto a Coordenação do Colegiado de Curso, e sim pelos conflitos e brigas que ocorrem no Departamento, porém, o Professor 1 apenas insinua que o machismo pode ser a causa dessa situação, mas não confirma. Ademais, um fato curioso quando realizada essa pergunta é que todos os professores sorriram antes de responder e o Professor 2 considerou inicialmente a pergunta como “uma questão provocativa”. Mas, quando se retorna ao período de fundação do Curso de Educação Física na UFS, no ano de 1975, percebe-se que as professoras (mulheres) sempre tiveram uma participação inexpressiva em relação à quantidade de professores (homens) no curso. As professoras (mulheres) normalmente eram (são) responsáveis por ministrarem os conteúdos, por exemplo, ginástica rítmica e dança, no curso, que correspondem as suas características femininas, quando pensadas na perspectiva de gênero, como áreas de afinidade feminina ou exclusiva da mulher, daí a existência de um contingente ainda pequeno de professoras (mulheres), enquanto que os professores (homens) ministram predominantemente os conteúdos, como: esportes, lutas, ginástica olímpica e jogos, estabelecendo uma divisão de conteúdos para serem ministrados, preferencialmente, por professoras (mulheres) e professores (homens) no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

Contudo, quando os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) foram indagados (as) por que na Chefia do Departamento e no Colegiado de Curso de Educação Física da UFS, apenas os professores (homens) assumem essa função e/ou cargo, as suas respostas apresentaram similaridade, pois alegam que deva ser por questões de gênero ou machismo essa situação no curso, conforme demonstra os depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] acho que é por causa da questão do gênero, esse preconceito ainda que se tem em relação de que educação física é pra homem, que o homem é mais viril do que a mulher, que tem mais pulso, e que pra comandar tem que ser o homem, eu acho que é por conta disso, porque tem muitas professoras lá capazes de assumir esse cargo com maestria, tem uma professora lá que *tá* bastante tempo, bastante experiente e eu acho que nem sequer foi votada pra assumir esses cargos.

De acordo com o (a) Aluno (a) B,

[...] até então, eu não tinha observado isso, então, a sociedade da gente vamos dizer que por essa construção machista do homem representar os poderes, pode ter um pouco disso, mas ainda não tinha me deparado que a chefia do Departamento tinha sido ocupada somente por homens [...], acho que elas não tinham grande presença no curso, então, por isso que ainda manteve [...], mas eu não tenho como lhe dizer, pode ser por machismo ou uma ordem política entre eles [...].

Já o (a) Aluno (a) C afirma que

[...] eu acho os professores, não todos, mas a maioria é machista, eles têm uma formação da década de 80 [do século XX], onde o militarismo era muito forte, então, isso constitui eles como professores que não podem ser tocáveis, eles lutam tanto por direitos iguais, mas quando tocam lá algo íntimo, eles não permitem, então, eu acho que é da formação deles e da visão que eles têm, que Educação Física é algo muito machista ainda, entendeu.

E, finalizando, o (a) Aluno (a) D relata que

[...] as oportunidades são diferentes pra homens e mulheres, entendeu, em suma, a sociedade é machista, me desculpe, mas é isso, eu não tenho o que dizer, eu assumo a chefia, porque eu não confio a chefia de um Departamento a uma mulher [...], entendeu, não tenho muito que dizer, é machismo, pra mim é machismo, porque é como eu disse, são oportunidades reduzidas até se chegar lá, entende, e quando se chegar lá é tudo nosso, a maioria é homem mesmo, que se colocam a frente e aí fecham os espaços.

Nesse aspecto, nota-se que os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) consideram que a ausência de professoras (mulheres) tanto na Chefia do Departamento quanto na Coordenação do Colegiado de Curso seja por motivo de gênero ou machismo, pois acreditam que ainda permanecem resquícios do militarismo no curso de Licenciatura em

Educação Física da UFS, no qual a maioria dos professores (homens) ainda age como controladores no curso.

Quando se analisam os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes, conjuntamente, percebem-se duas situações distintas para o mesmo caso, que são: um entendimento interno, segundo o qual os professores não se percebem como machistas (homem que domina e possui privilégios socialmente sobre a mulher), ao mesmo tempo em que se percebe a aceitação e acomodação por parte das professoras (mulheres), fazendo jus ao seu papel sexual de “dominada”, sem “voz ativa” dentro dessa relação no curso; e o outro é um entendimento externo, dos (as) alunos (as) concluintes, que concebem os professores (homens) como machistas em relação às professoras (mulheres) no curso, o que leva a crer que os professores (homens) não se reconhecem como tais, porque seus atos machistas são naturalizados em seus corpos desde seu nascimento, ou seja, foram educados para dominar e obter privilégios em relação às mulheres na sociedade, talvez seja esse o motivo de não aceitarem que tal fenômeno tenha alguma relação direta com o machismo ou questões de gênero nessa relação homem – mulher.

Continuando na análise do processo de identidade da cultura universitária, especificamente, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, procurando demonstrar como os professores e os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) percebem a questão referente ao respeito às diferenças e as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no e para o curso, perguntou-se por que tem mais alunas concluindo a graduação no curso de Licenciatura, e diante de tal questionamento, constata-se com os relatos que essa situação apresenta-se com várias explicações para a maioria dos respondentes, como se observa nos depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] esse dado [...], pra refletir com propriedade, eu precisaria me debruçar sobre, eu tenho uma pista [...], é a questão da constituição da família brasileira, em especial da família nordestina, ou seja, essa relação de gênero no mundo do trabalho, ela se naturalizou mais para se trabalhar, principalmente para se trabalhar cedo ao gênero masculino e culturalmente você deu no tecido histórico-social, a mulher como ela fica mais em casa, para preparar-se para a estrutura familiar e doméstica, tornou-se natural que um jovem do sexo masculino, do gênero masculino, portanto, pra que ele fosse labutar, isso pra o tecido familiar era comum, você aceita com mais facilidade isso, então, eu tenho essa tese decorrente do mundo do trabalho, que absorve mais homens do que mulheres, e por conta da estrutura familiar que alimenta ainda determinadas leituras, de divisão de direitos e de valores com relação ao gênero [...], eu acredito que a empregabilidade e a estrutura familiar sejam uma tese que deva ser analisada.

Já o Professor 2 relata que

[...] eu não tenho esses dados; rapaz, eu confesso a você que eu não tenho esses dados [...], eu não sei como falar isso pra você, agora eu digo assim, pela experiência com os alunos que eu tenho, existem alunos muito bom, agora as meninas da turma, por exemplo, de 20 e a maioria da turma for mulher ou a minoria, tanto faz, mas o grupo mulher, ele é mais focado, eu voltei em 2014 e de lá *pra cá*, as meninas, é claro, eu *tô* generalizando [...], mas assim, a maioria, se eu for falar da maioria, elas têm focado mais, elas estão mais focadas nos estudos, dando conta do recado e tudo mais, mas eu precisava fazer um estudo sobre isso [...].

De acordo com o Professor 3

[...] é algo que eu também não consigo perceber o perfil [...], hoje nós vemos alunos que sequer tem qualquer relação com o esporte, muitos deles sequer gostam de educação física [e] acabam caindo de paraquedas no curso, alguns até começam a gostar mesmo do processo, acho que nós temos hoje um perfil do ponto de vista até do somatotipo mesmo, completamente distinto, são meninas mesmo, menos esportistas, digo aí com outro perfil, mas porque que elas estão predominando em relação aos meninos, eu não consigo ainda dimensionar o porquê.

E, por sua vez, o Professor 4 expõe que

[...] isso eu não vejo só na licenciatura não viu, eu vejo na Universidade [...], não é só no curso de Educação Física não, a mulher tem predominado [...], eu não digo mulher no sentido do ser humano mulher, vou melhorar pra não ficar dizendo que eu *tô* falando de maneira já preconceituosa, o ser humano mulher, com características femininas tem se destacado mais na abertura da universidade, nas políticas públicas que o governo Lula tem de alguma maneira iniciado, abertura que eu vejo de uma maneira muito preocupante, eu fico muito preocupado com essa política que foi implantada, não sou muito a favor de determinados pontos políticos que foram colocados no governo de Lula, e que de uma certa forma mudou o panorama do ingresso nas universidades, então, isso não é uma coisa pontual, porque é que mulheres estão, eu acredito do ingresso delas seja também por causa dessa política [...], mas o que eu queria enfatizar o está acontecendo no curso de licenciatura, é porque com a separação bacharelado e licenciatura, [...] o que *tá* acontecendo é que as características das pessoas que adotam a licenciatura, são de pessoas com sensibilidade e eu lhe digo que os homens que ingressaram no curso de Educação Física Licenciatura não têm o mesmo perfil dos homens que entraram no bacharelado, é como se eu tivesse uma grata surpresa de encontrar homens mais sensíveis na licenciatura, então, a questão não é de número [...], eu percebo alunos muito mais sensíveis em relação ao ser humano, ao trato, ao respeito pelo outro, sem as características de força física, de ser ativo [...].

Dessa forma, nota-se que os professores não sabem a causa do fenômeno de ter o maior número de alunas concluindo a graduação no curso; com isso, surgiram algumas especulações, como: das alunas serem mais focadas nos estudos e que o alunado no curso de licenciatura alterou seu perfil de esportista para não esportista. Por outro lado, uma dessas especulações que merece destaque e perplexidade, é do Professor 4 afirmar a existência de uma política pública educacional de incentivo às mulheres para ingressarem nas universidades no governo do Presidente Lula, algo que nunca ocorreu em seu governo, nem de outros governos no Brasil.

Para Cruz (2012), comparativamente aos homens, as mulheres apresentam melhores condições em praticamente todos os indicadores educacionais. A correlação entre o aumento da escolaridade feminina e a incursão das mulheres nas profissões ditas superiores é ressaltada por todos os estudos que se referem à formação desse novo polo feminino. Por outro lado, a escolaridade não tem constituído um fator que permita às mulheres uma remuneração igualitária ou pelo menos próxima dos salários obtidos pelos homens.

Desde o início dos anos 1990, uma nova tomada de consciência, se não for uma crise, sacode os meios educacionais no Brasil: as meninas, em geral, têm obtido melhores resultados que os rapazes nos estudos em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Mas, ainda assim, elas são consideradas “invisíveis” nas instituições de ensino. Na educação, a barreira entre os sexos quanto ao acesso vem sendo rompida, no entanto, elas ainda procuram por certas áreas preferencialmente femininas, como por exemplo, os cursos de Educação (Licenciatura), Saúde e Bem-Estar Social e Serviços. Ademais, Louro (2008b) e Bourdieu (1999) também corroboram com o predomínio maciço de mulheres atuando no magistério.

Desse modo, pode-se perceber que as mulheres vêm galgando espaço no ensino superior, não devido a políticas públicas educacionais que as favorecessem como relatou o Professor 4, mas sim por meio de lutas no contexto sociopolítico, econômico e cultural, desde o final do século XX e início do século XXI. E quando realizada a pergunta, por que tem mais alunas concluindo a graduação no curso de Licenciatura, aos (às) alunos (as) concluintes entrevistados (as) na pesquisa, percebe-se que não tinham se atentado para essa situação durante sua formação acadêmico-profissional no curso, mas sinalizam que deve ser em virtude da desistência ou mudança de curso entre os alunos (homens), como se pode constatar em seus depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] eu percebi agora, das oito pessoas que estão se formando em Educação Física Licenciatura, só tem um homem [...], eu acho que tinha muito mais homem no início do curso [...], da minha turma tinha muito mais homens [...], só que muitos desistiram, muitos mudaram de curso e muitos também não querem nada [...] e as meninas, eu acho que são mais focadas quanto a isso, eu acho que elas querem mais, buscam mais e eu acho que muitas delas sofrem preconceito de gênero por não *tá* trabalhando ainda, eu conheço muita gente que *tá* formado [...] e que *tão* ainda procurando emprego [...], acho que é por causa da questão de gênero, que eles preferem homens [...].

De acordo com o (a) Aluno (a) B,

[...] isso precisa de uma análise [...], se eu analisar por nível de licenciatura, eu posso lhe dar uma opinião [...], como se fosse assim, eu estaria entrando em questões de gênero, vamos dizer que as mulheres se identificam mais com a profissão de professora na escola, eu poderia lhe dar essa opção, e aí vamos dizer que os alunos homens que entram no curso de licenciatura, entra com a visão antiga, que eles vão se formar pra ir pra uma academia e talvez mudem e troquem no meio do curso, desistam do curso, porque não era essa a intenção, vamos dizer que pode ser por esse lado [...].

Já o (a) Aluno (a) C afirma que

[...] eles (os rapazes) entram no curso com a imagem equivocada, principalmente eles, porque pensam em trabalhar em academia, se preocupam com o corpo, entendeu?, com os esportes, principalmente futebol, então, eu vejo muito eles preocupados em trabalhar nesta área e quando vão ver a realidade que você tem que estudar Filosofia, tem que estudar Antropologia, Sociologia, então, eles não estão muito preocupado com esta área mais pedagógica, mais humana, então, isso acaba fazendo com que ele se desestimele, acabe desistindo do curso, abandone [...], então, eu acho que esta falta de comunicação e de interesse de procurar antes de ingressar no curso mesmo [...], acho que isso interfere muito.

E por fim, o (a) Aluno (a) D expõe que

[...] nem sabia disso, que tem mais mulher concluindo, eu não sei dizer [...], ah! elas são mais comprometidas [...], eles tem menos interesse, mas obviamente [...], as mulheres em si, mesmo tendo filho, [ela] voltou pra concluir a graduação, costumam não mudar de curso, que acontece muito com os meninos que descobrem que aquela coisa de eu sou do treinamento, aí vai lá e muda pro bacharelado e as vezes demoram muito mais a concluir ou realmente a questão do interesse em terminar a graduação, em ter aquela graduação, entendeu, em ter a graduação, eu não sei se diria de forma geral [...].

Nesse aspecto, é notório afirmar que os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) têm como suposição a falta de interesse, a evasão universitária (desistência) e mudança de curso dos alunos (homens) para que tenha mais alunas concluindo a graduação no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, desconhecendo a história da mulher no âmbito educacional brasileiro, com isso, justificam a ascensão feminina em virtude do fracasso e/ou desistência dos alunos (homens) no curso, sem ter conhecimento que essa conquista se deu por meio de lutas no cotidiano da sociedade.

Contudo, quando se agregam os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes, constata-se que ambos (as) desconhecem a trajetória feminina no contexto educacional brasileiro, as lutas da mulher para conquistar esse espaço público, pois era confinada somente ao espaço privado, denominado “lar”.

Dando prosseguimento ao processo de identidade na cultura universitária, resolveu-se questionar os professores e os (as) alunos (as) concluintes, sobre como avaliam a importância dos (as) licenciados (as) em Educação Física ter conhecimento a respeito das temáticas gênero e sexualidade para atuar na educação básica, e, por incrível que pareça, suas respostas foram unânimes e favoráveis nesse intento, como se pode observar nos depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] eles precisam estar presentes na educação básica, é claro que quando a gente fala em educação básica [...], ela tem como meta o exercício da cidadania, [de] uma sociedade [...] democrática de direito [...], ou seja, no tocante a categoria dos direitos de ser [...], precisam ser estruturantes da formação, nos cursos de licenciatura esses alunos, serem instrumentalizados, ter uma compreensão mais ampla destas temáticas, para que ele pedagogize isto, para que ele enfrente no mundo da escola essa temática com uma outra compreensão, compreensão essa que vai garantir esses direitos amplos de ser, é crucial, a formação do professor neste aspecto, ele é decisivo, porque é esse professor que vai fazer a educação básica [...].

De acordo com o Professor 2,

[...] é claro [...], não cabe mais essa discussão ser negligenciada, é uma discussão que precisa [...] na formação, é um preparo também pra atuação profissional, a gente *tá* num campo aqui, mas breve, breve, agora mais cedo eles *tão* indo pra escola, então, eu acho que preparar o aluno, essa é minha opinião, preparar o aluno pra essas discussões raça, gênero e tudo mais [...], essa é uma questão que também me inquieta [...], então, acabou o problema [...], eu acho assim, esses alunos têm que se formar com essa bagagem *pra* poder atuar profissionalmente com serenidade, porque a coisa que me deixa mais triste é quando eu vejo um professor, por exemplo, é fazendo deboche sobre determinadas situações, eu acho que pra mim, é uma facada, então, o

cara que se formou aqui, passou pela universidade e não tem o discernimento de saber que na aula dele, ele precisa ser isento dessas questões, inclusive não deixar essas coisas acontecerem, as vezes um coleguinha fica ridicularizando o outro, pela opção sexual e etc., e o professor *tá* vendo aquilo e fazer vista grossa, então, eu acho que isso não dá.

Já o Professor 3 relata que é

[...] fundamental [...], essas questões são emergenciais, principalmente pra aqueles que vão lidar com crianças e adolescentes, esse processo de uma cultura machista, de uma cultura homofóbica, esse elemento é formado em casa, mas ele é muito reforçado na escola, quando a escola se exime de discutir isso, não dá mais *pra* escola esconder isso, não dá mais *pra* dizer que não, isso é lá fora e aqui dentro a gente só dá conta do conhecimento que já temos que lidar, não dá mais isso está estampado nas nossas crianças, nos nossos jovens, a forma de se expressar, um garoto que gosta de dançar mais do que o outro é sempre visto como algo diferente, é motivo de chacota e tal, então, a escola não pode mais fugir disso.

E finalizando, o Professor 4 afirma que

[...] são formadores de outros seres humanos e que já vão começar a romper a partir de um processo educacional, com discriminações, com preconceitos e aprofundar em temáticas que vão dar o homem e a mulher direitos constitucionais já garantidos por lei.

Mediante tais depoimentos proferidos pelos professores entrevistados na pesquisa, percebe-se que são enfáticos quanto à importância de o (a) licenciado (a) adquirir conhecimento nas temáticas gênero e sexualidade para atuar na educação básica, como sendo imprescindível na formação acadêmico-profissional no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS. Em suma, para os professores entrevistados as discussões das temáticas gênero e sexualidade são imprescindíveis e necessárias tanto na formação docente quanto para a formação docente em Educação Física no curso da UFS.

Por outro lado, é constatado que nada ou quase nada é feito no curso em relação às discussões de tais temáticas, como se pode notar nos processos de representação, regulação e produção social da cultura universitária na Licenciatura em Educação Física da UFS, ou seja, os professores são contraditórios quanto aos seus discursos e suas práticas sociais no decorrer da formação acadêmico-profissional, o que leva a crer que entendem a necessidade desse debate no curso, mas não conseguem realizá-lo em seus discursos e práticas acadêmicas sociais, empreendendo, assim, um conflito interno de suas identidades e diferenças de gênero e sexuais, pois, como docentes, sabem que precisam atender essa demanda social, mas como

cidadão comum (senso comum) acreditam que esses debates precisam manter-se silenciados ou ocultados, resultando, conseqüentemente, numa invisibilidade das temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

Quando se indagou aos (às) alunos (as) concluintes entrevistados (as) na pesquisa, em como avalia a importância dos (as) licenciados (as) em Educação Física ter conhecimento a respeito das temáticas gênero e sexualidade para atuar na educação básica, percebe-se que seus depoimentos mostraram-se favoráveis, como é possível constatar nos relatos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] é fundamental, principalmente na educação básica [...], na educação infantil, no ensino fundamental menor, que é ali que tá tendo a formação, acho que é dali que você deve instigar a criança a ter essa percepção de gênero e sexualidade para se tornarem cidadãos melhores.

Já o (a) Aluno (a) B afirma que “[...] ela tem que lhe dar o básico, já diz o próprio nome [...], importante é, agora ter respaldo de que ele vai conseguir trabalhar isso, já é outro âmbito”.

De acordo com o (a) Aluno (a) C,

[...] a importância é extrema, tem que ter essa discussão, porque hoje a gente trabalha [...] em escola [...] com seres humanos e ser humano é único, cada um tem sua individualidade e nós como professores não podemos trabalhar com A depois com B, trabalhamos num coletivo, então, essa capacidade que o professor tem de enxergar, essa diferença, principalmente envolvendo criança em formação, que geralmente diz que de pequeno, é que já vai definir quem venha a ser homem, quem venha a ser mulher, eu acho que o professor tendo esse olhar diferenciado, mais atencioso a essas relações, é o que vai colaborar na formação desse sujeito, então, eu acho isso de extrema importância.

E por fim, o (a) Aluno (a) D expõe que

[...] sim [...], porque a gente tá o tempo todo em contato com crianças, que estão [...] em processo de formação e aí, por exemplo, se a gente não sabe minimamente entender o que está acontecendo com aquelas crianças [...], por exemplo, se a gente não viu em lugar nenhum, a gente se assusta, a gente faz alguma coisa errada, a gente às vezes é preconceituoso [...], faz uma reprodução de coisas que, por exemplo, você nem gostou na época que você era aluno, mas que hoje você não sabe como lidar e [...] acha que a única opção é aquela, entendeu, pra expandir os horizontes e encontrar novas alternativas de lidar com essa multiplicidade que sempre existiu [...], mas que agora [...], a gente tem mais oportunidade de identificar, entendeu, e já que tá dando pra identificar, a gente não pode negar, porque já foi negado,

pelo menos na minha época foi negado e eu não quero negar isso pra criança, eu não quero fazer ela esconder o que ela é ou ela não gostar de ser quem ela é, entendeu, então, pra mim é muito importante isso.

Dessa maneira, fica clara a necessidade que têm os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) que o (a) licenciado (a) em Educação Física se aprofunde no conhecimento das temáticas gênero e sexualidade para atuar na educação básica. Ademais, nota-se que tais temáticas iriam contribuir significativamente para sua atuação profissional, principalmente, com crianças e adolescentes em formação. Por outro lado, constata-se que suas identidades e diferenças de gênero e sexuais não foram alteradas durante sua formação acadêmico-profissional, devido à falta de discussões de tais temáticas, ou seja, devido seu silenciamento por parte dos (as) professores (as) no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS. Um fato curioso é sobre as monografias de conclusão de curso defendidas pelos (as) egressos (as) que abordam as temáticas gênero e sexualidade, pois, nesse aspecto, demonstraram ousadia em defendê-las e confrontos por parte dos (as) egressos (as), tendo em vista o seu silenciamento e invisibilidade por parte dos (as) professores (as) quanto às temáticas no curso.

Sendo assim, mediante os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) entrevistados (as), constata-se que corroboram com a importância de os (as) licenciados (as) terem o conhecimento das temáticas gênero e sexualidade para atuarem na educação básica, além disso, percebe-se que suas identidades e diferenças de gênero e sexuais também se assemelham em relação a essa situação.

E, para finalizar a análise do processo de identidade da cultura universitária no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, indagou-se para os professores e os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), se percebem diferença nas relações sociais e no compromisso dos (as) alunos (as) homossexuais durante as aulas no curso; suas respostas demonstraram que não percebem diferença entre ser homossexual ou heterossexual durante as atividades em sala de aula, porém, alguns professores utilizam adjetivos quando fazem referência aos alunos (as) homossexuais, conforme nota-se nos depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] eu observo nos bancos universitários, ou seja, na sala de aula, eu percebo que o preconceito que eu identificava, quer entre professor, quer entre aluno e etc., ele não existe mais como antes, óbvio que você tem um preconceito, que ele ainda aparece de maneira sutil, em aquilo que a gente chama em brincadeiras, em determinadas falas, que aparentemente não querem magoar, mas revela ainda, sabe a localização de como esse tema precisa e carece de uma maturação, um alargamento desse debate no interior da sociedade, um alargamento da formação desse entendimento.

De acordo com o Professor 2,

[...] são mais compromissados, todos eles, não encontrei um até hoje que não fosse [...], nenhum deles tem pisado na bola [...], a minha relação com esses alunos que são assumidos é extremamente positiva, são extremamente compromissados, não implica em nada, não tem nada a ver uma coisa com a outra, são comprometidos como qualquer outro aluno.

Já para o Professor 3,

[...] nas relações professores e alunos eu nunca percebi ao menos na licenciatura [...], então, assim, do ponto de vista de professor, eu não percebo esse distanciamento não, agora entre os alunos, eu percebo que ainda existe esse tipo de discriminação, dos assim autodeclarados ou que demonstram mais efetivamente assim, eu me lembro de quatro, uma menina extremamente comprometida, muito boa aluna e os outros três, [...] se inserem no contexto geral dos alunos que estão ali meio de ôba ôba e como são figuras mais pitorescas, mais exageradas e tal, a gente leva numa brincadeira maior, mas assim, nada que dissesse assim, eles são melhores, nem piores do que o resto, elas estão na média, uma das meninas não, uma das meninas eu achei que ela tinha um compromisso diferenciado.

E, por sua vez, o Professor 4 afirma que

[...] participa como qualquer outro aluno, eu tenho pessoas que são declaradamente homossexuais, que não querem nada, como também pessoas que são heterossexuais que não querem nada, do mesmo jeito eu tenho o contrário, pessoas que são homossexuais muitos dedicados, então, aí é o ser humano, não tem nada de ver com opção sexual, não é que os gays, os homossexuais são mais inteligentes e mais dedicados não, do mesmo jeito que tem pessoas que são banda voou e que estão aqui na universidade de passagem, sem ter o sentido real do que é uma formação acadêmica, você encontra em todos os níveis sociais, em todas as características humanas.

Pode-se afirmar, de acordo com os relatos dos professores entrevistados na pesquisa, que não se percebe diferença nas relações sociais e no compromisso entre o (a) aluno (a) homossexual e o (a) heterossexual durante as atividades em sala de aula, porém, se destaca ainda a presença de preconceito sutil, camuflado, em falas e brincadeiras, principalmente, entre os (as) estudantes no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

E quando é perguntado para os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), se percebem diferença nas relações sociais e no compromisso dos (as) alunos (as) homossexuais durante as aulas no curso, as suas respostas também demonstraram que não percebem

diferença entre ser homossexual ou heterossexual durante as atividades em sala de aula no que diz respeito ao compromisso, conforme se constata nos depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] acho que indiferença não tem não [...], ultimamente se tem muito homossexual no curso de Educação Física [...], o respeito ocorre no curso tanto de professor e aluno quanto de aluno pra aluno [...], na minha turma não teve problema [...], que eu saiba não teve nenhum problema e se comprometiam nas aulas, faziam todas as atividades como outro qualquer aluno e muitas das vezes, certos esportes eles se dedicavam mais do que outros alunos que não são homossexuais.

Já o (a) Aluno (a) B, “[...] pela experiência que eu vivenciei lá [...], eu muito pouco identifiquei homossexuais [...], então, [...] no curso tinham alguns declarados, até então, era normal o tratamento com os professores, até então, estavam normais na aula mesmo [...]”.

De acordo como o (a) Aluno (a) C,

[...] são amigos maravilhosos no curso, no início era todo mundo se chegando, todo mundo se conhecendo, mas depois que ele se declarou pra todo mundo, o envolvimento dele foi maior durante o curso, depois que ele se declarou [...], porque antes ele ficava na dele, introspectivo e depois não, as pessoas começaram a ver ele como ele realmente é, com as qualidades e com seus defeitos, então, ele não tinha porque se esconder, muito pelo contrário; nós não encontramos [...] durante a minha formação nenhum professor com algum tipo de preconceito, tratava normal, [...] às vezes tinha professores que até brincavam muito, a relação melhorou, porque os professores geralmente se repetem, então, foi criando um vínculo de amizade também, então, em relação a isso graças a Deus não, nenhuma.

E, finalizando, o (a) Aluno (a) D expõe que

[...] eu conheço, sempre foram bons alunos, entendeu, não mais interessados que outros alunos, por exemplo, mas sempre bons alunos, inclusive tinha um na nossa turma que ele não se autodeclarava assim, porque a família dele era católica e tal, mas a gente sabia que ele era e ele assim sempre foi bom aluno, não era aluno de *tá* faltando [...], a sua relação com seus colegas de turma e com os professores foi ótima.

Mediante as respostas dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), constata-se que não havia diferença nas relações sociais e compromisso entre os (as) alunos (as) homossexuais e heterossexuais durante as atividades em sala de aula.

Nesse aspecto, quando se reúnem os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), no que se refere a perceber diferença nas relações sociais e

no compromisso dos (as) alunos (as) homossexuais em sala de aula, é notório afirmar que não existe diferença perceptível, que pudesse distanciá-los (as) e/ou afastá-los (as) dentro de sala de aula. Todavia, é preciso destacar nos relatos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes, que permanece a discriminação, o preconceito e a rejeição, ainda por parte de familiares e de modo sutil ou oculto na universidade, por meio de piadas e brincadeiras “inofensivas”, causando uma barreira invisível ou um isolamento, que necessita ser quebrado ou rompido por ambos os lados, principalmente, em sala de aula, conforme os relatos dos (as) alunos (as) C e D.

Em suma, o processo de identidade da cultura universitária no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, no que diz respeito à produção social de “novas identidades e diferenças” em relação às demandas sociais de gênero e sexualidade permanecem inalteradas, devido ao corpo docente do curso ainda encontrar-se inerte e silencioso, apesar de compreenderem a importância do debate tanto para os (as) acadêmicos (as) quanto para os (as) egressos (as) que estejam atuando na educação básica. O fato de os (as) professores (as) discutirem transversalmente as temáticas gênero e sexualidade em algumas aulas durante o curso, não é suficiente para tornar os (as) acadêmicos (as) competentes e habilitados para que possam lidar com segurança e profundidade que requerem tais questões (categorias) em sala de aula, pois são conhecimentos que alteram identidades, mentalidades e comportamentos humanos, além de culturas.

Diante de tal situação, constata-se que, devido às identidades e diferenças dos (as) professores (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS permanecerem ainda arraigadas em seus corpos a educação sexual que foi (é) difundida ou propagada pelas Religiões e pelas Ciências Médicas no Brasil, que tinham (têm) uma finalidade de cunho sexista, moralista e segregacionista, e que foram (são) reforçadas e reproduzidas principalmente pelas famílias e escolas, dificultando e tornando-se conflituosa em sala de aula as discussões das temáticas gênero e sexualidade, pois suas corporeidades ainda agem como de cidadãos comuns (senso comum), procurando mantê-las veladas e restritas ao ambiente familiar ou privado. Com isso, percebe-se que também os processos de representação, regulação e produção social silenciam ou ocultam as discussões das temáticas gênero e sexualidade, ou seja, tais processos mantêm estreita relação ou interdependência com o processo de identidade sexual e de gênero dos (as) professores (as) do curso na cultura universitária.

Nesse aspecto, dando prosseguimento e finalizando o circuito da cultura universitária no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, foi necessário também analisar o

processo de consumo acadêmico-profissional no curso, no intuito de identificar se os (as) egressos (as) conseguem atender ou não as demandas sociais de gênero e sexualidade pleiteadas pela sociedade. Sendo assim, para fechar o circuito passa-se a analisar a seguir o processo de consumo da cultura universitária no curso.

4.5 O CONSUMO ACADÊMICO – PROFISSIONAL DA SOCIEDADE E O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADOS AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE.

O processo de consumo como elemento constitutivo da cultura universitária, e finalizando o circuito da cultura universitária no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, houve a necessidade de analisar e identificar se os (as) alunos (as) concluintes conseguem atender ou não as demandas sociais de gênero e sexualidade pleiteadas pela sociedade.

Historicamente, sabe-se que a formação acadêmica (inicial) não tem respeitado a diversidade humana, tampouco contemplado a discussão das temáticas de gênero e sexualidade. Com isso, a pesquisa visa a analisar como vem ocorrendo seu debate no âmbito da formação inicial dentro da universidade, no intuito de torná-las imprescindíveis e legítimas, enfatizando-as principalmente, como dimensões fundamentais e estruturantes das relações humanas no trabalho docente no ensino superior.

Sendo assim, de acordo com os processos de representação, regulação, produção social e identidade da cultura universitária, pode-se constatar uma discussão superficial das temáticas gênero e sexualidade durante a formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, contudo, para os professores e alunos (as) concluintes entrevistados (as) foram indagados (as) sobre o porquê da ausência dessa discussão na formação inicial no curso, haja vista professores (as) que atuam na educação básica afirmarem que não obtiveram tais conhecimentos no ensino superior, e suas respostas se mostraram diversificadas, conforme se percebe nos depoimentos a seguir.

Para o Professor 1,

[...] na formação em Educação Física de modo geral [...] se deve pela própria formação desses professores inclusive, a formação destes professores que atuam na formação de professores, ou seja, a formação desses professores [...], ela é filha de um tempo, de um tecido social brasileiro em que isso não está presente do ponto de vista do debate, não é pauta social, não é pauta política e etc. [...]. Os cursos de formação de professores no Brasil, de

Educação Física, é bom a gente ressaltar, o traço da formação de professores de Educação Física, desde que a Educação Física ingressa nas universidades, não é o debate acadêmico, não é o debate de conceito, não é tradição de a Educação Física refletir, é tradição de a Educação Física fazer corporalmente, a tradição da Educação Física em refletir é início da década de 90 [do século XX], então, nós estamos falando de algo que não tem, nem de maneira madura duas décadas, então, é claro que esses professores, eles se formaram numa tradição da não reflexão de determinados temas, de determinados conceitos, nem dos básicos, quanto mais aqueles que não estavam presentes, que precisariam de uma ousadia acadêmica [...], então, o que eu quero dizer é que a educação física tem mudado a sua presença na universidade, mas tem mudado de maneira lenta [...], isso não exige a questão de que o empobrecimento da presença destes temas na formação dos professores em especial, na formação dos professores de educação física é algo que [...] não só precisa ter consciência, como precisa de uma atitude outra do ponto de vista curricular, do ponto de vista da formação e etc. [...], então, isso reflete não só a formação, mas o tecido da sociedade brasileira como um todo.

Já para o Professor 2,

[...] eu desconfio dessas pesquisas realizadas na educação básica que apontam pra isso, agora com certeza tem um fundo de verdade, que a temática não *tava* sendo abordada, a falta de discussão ela é presente, não *tô* dizendo que ela é cem por cento, ela existe [...], agora obviamente a gente não *tá* ligando *pra* aquilo na época, na hora que se discute é transversalmente, e quando se fala numa discussão dessas é um debate que *tá* sendo proposto por um professor ou outro, mas isso eu vi [...] em vários momentos [...]. Agora quando a gente *tá* enquanto estudante parece que isso não tinha sentido, aquilo não tem sentido, então, a gente não entende como uma discussão como essa, aí vem uma pesquisa, ah! eu não vi, isso não teve no meu currículo, porque não tinha lá na disciplina e tal [...] ah! como não, ele falou o tempo todo [...], então, essa era uma discussão que *tava* aflorada [...], agora os alunos, poucos se sensibilizam pra isso nos momentos que a gente *tá* ali enquanto aluno, finda passando e aí quando a gente *tá* atuando, eu não vi isso [...], então, [...] eu acho errado, do meu ponto de vista, eu acho que todas as disciplinas deveriam transitar, agora como a gente vai medir isso, de quanto se discutiu [...] gênero e tal, na disciplina Pedagogia do Basquete, na Pedagogia de não sei e tal, então, a gente [...] não tem como aferir isso [...], então, é uma coisa meio assim fora de sentido, *tá* quantificando essas questões, eu acho que vai sair uma coisa mais oficializada nesse sentido, eu acho que vai agora no currículo novo, por conta disso aí mesmo que você levantou, a gente às vezes, como não tem uma disciplina, fica a critério que todos os professores façam, mas até que ponto isso foi discutido [...].

De acordo com o Professor 3,

[...] eu acho que assim, eu não sei, talvez seja os receios mesmos, os interditos, os ocultos da nossa formação de não querer tocar nessas questões, acho que pode ser muito isso, no caso dos professores que estão formando os

alunos que estão na graduação e assim, quando a gente reforma currículo, como eu lhe falei, as vezes a gente pensa reformar o currículo e reforma na verdade a grade, sempre ficou na lógica do organizar a partir do conhecimento instituído, onde é que cabe futebol, onde é que cabe basquete, onde é que cabe jogo, onde é que cabe dança, e aí vai encaixando aqui e ninguém percebe que esses elementos do gênero estão presente em todos, aí de certo modo a medida que isso passa, alguns temas que já deveriam estar presentes a muito tempo e que também perpassam todos, eles começam a aparecer, é como dizer assim, de uma hora pra outra, começaram a descobrir que tem deficiente no mundo, olha! precisa olhar *pra* educação especial, aí o cara pega e cria uma disciplina educação especial, enquanto que na verdade, a especial deveria estar em todas [...], então, me parece que esses elementos estão presentes, eles são necessários, mas eles nunca aparecem, exceto quando tem uma demanda, então, a educação especial apareceu agora, então, eu tenho receio que daqui a pouco, a gente diga assim, olhe! a questão de gênero precisa ser discutida e aí a gente vai criar uma disciplina chamada educação física e gênero, enquanto que na verdade, isso deveria permear todas as disciplinas, eu reconheço que isso eu já falei, esse é um problema, elas não aparecem, lógico, porque eles também não viram e aí eu não sei como é que eu lido com isso, porque me parece que faltou aquela disciplina, a gente pensa sempre assim [...], então, [...] são as demandas, e aí não sei até que ponto, como fazer, a gente não sabe ainda, isso é um desafio.

E, por fim, o Professor 4 relata

[...] que isso sempre ocorreu, agora na Educação Física, as questões das Ciências Humanas têm data, então, o predomínio das discussões na Educação Física, a ênfase sempre foi nas Ciências Biológicas, eu poderia dizer que [...] no final da década de 90 [do século XX], começam os primeiros aspectos relacionados aos movimentos renovadores, então, [...] de noventa pra cá, nós temos pouco tempo e [...] se você prestar atenção em relação às datas, atualmente, em relação às outras áreas, Educação Física realmente tem menos contribuição, eu *tô* acabando de lhe dizer que esse ano, eu orientei uma monografia de uma pessoa que se interessou por esse tema, então, isso não é só simplesmente o professor que decide o que o aluno vai estudar, tem que ter o interesse do aluno em participar, em querer ter vontade de estudar sobre o tema, por mais que eu sugira, por mais que eu influencie, essa temática quem vai pesquisar, é aquele que tem o interesse manifestado, então, [...] essa discussão ela *tá* posta na sociedade, antes de chegar na Educação Física, a sociedade já discute gênero e sexualidade, a Educação Física é uma criancinha dando os primeiros passos na temática de gênero e sexualidade, que já tem em outras áreas maior produção acadêmica, eu acho que a gente precisa só dar um tempo, para que isso venha a surgir, porque há uma demanda social maior [...], eu não sei especificamente lhe falar quem são os autores da Educação Física nacional, porque não é o que eu venho me debruçando, mas eu digo assim, que existem professores muito bem preparados que estão discutindo essas questões [...], agora eu acho que isso é uma questão de tempo [...], eu acho que aqui o curso de licenciatura tá um pouco desencontrado, acho que vai demorar um pouco aqui [...], então, se pensarmos quem são os seus formadores, se torna um ciclo vicioso [...], eu diria que se o corpo de professores aqui tivessem em uníssono em relação a educação básica, nós teríamos uma maior projeção [...].

Nesse aspecto, é notório afirmar que os professores entrevistados na pesquisa acreditam que as temáticas gênero e sexualidade ainda são demandas sociais recentes da sociedade, no campo da Educação Física Escolar, com isso, permanecem inertes e silenciosos, mantendo e reforçando, assim, a educação sexual propagada pelas Religiões e Ciências Médicas, de cunho moralista, sexista e segregacionista. Porém, neste aspecto, é necessário destacar que a produção científica na área de Educação Física relacionada às questões de gênero e também sobre sexualidade, e tendo em grande parte de suas pesquisas como *lócus* a educação básica, tiveram início no começo da década de 1990, e se mantém na atualidade. Como também, os professores as consideram um desafio no curso, pois ainda não sabem como devem ser inseridas no currículo (grade curricular), se transversalmente em todas as disciplinas ou criar disciplinas obrigatórias com tais temáticas. Ademais, tal situação apenas reforça o que já vem ocorrendo na formação inicial, quando os (as) licenciados (as) em Educação Física não possuem conhecimentos satisfatórios para discutir as temáticas gênero e sexualidade na educação básica.

E quando os (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) foram indagados (as) sobre o porquê da ausência dessa discussão na formação inicial no curso, suas respostas também se mostraram diversificadas, conforme se percebe nos depoimentos a seguir.

Para o (a) Aluno (a) A,

[...] eu concordo plenamente, que eles não têm esse conhecimento, são cobrados, mas não têm capacidade pra lidar [...], isso é o fator principal, eu acho que por eles não darem muita ênfase a essa temática na formação inicial, forma o profissional incapaz de lidar com essas temáticas, eu acho que é por conta, muitas das vezes da grade curricular [e] do corpo docente que não quer trabalhar com tal temática, apesar de que eu não posso ser injusto aqui, dizer que são todos, mas sua maioria não trabalha, não trabalham com essa temática, então, acho que é por conta disso, por conta da falta de interesse deles, de discutirem durante a formação inicial.

De acordo com o (a) Aluno (a) B,

[...] se eu não me debruçar na questão histórica, de saber e entender porque a sociedade hoje não leva pra universidade, dentro de uma grade de um curso essa temática [...], porque que não se aborda gênero e sexualidade, vamos dizer que da organização da própria universidade que compõe e vai pra chefia do departamento, tem esse envolvimento, a chefia do Departamento de Educação Física não se manifesta sozinha, ela tem que ter respaldo também da própria universidade, pra poder desenvolver os seus conteúdos, porque se ela leva questões de gênero e fica muito evidente no curso de que ela *tá* trabalhando, ela pode também ter por outros fatores uma interferência, isso existe, então, é preciso entender essas coisas, não é só chegar e dizer

bem assim, chefia do Departamento de Educação Física, porque você não aborda e coloca pra os professores abordarem as questões de gênero e sexualidade [...], aí eu pego esses professores, qual foi a formação desses professores, conhecimentos religiosos e sociais e [...] pergunto pra eles, olhe! agora a gente tem na grade, você tem que abordar e se ele não tem uma preparação e [...] ele não quer, aí a gente peca que tem muitos conhecimentos que precisam ser abordados e eles não abordam, só que em específico desse, a gente precisa entender que questões de gênero e sexualidade, mexe com muitos aspectos, então, não é só dizer agora nós temos e agora vocês vão abordar [...], primeiro [...] ela é ampla, a educação física não vem só em nível de Sergipe e de UFS, tem que ter discussões nas formações de todas as Universidades [...].

Já o (a) Aluno (a) C, afirma que

[...] a nossa grade curricular, ela foca muito *pra* área voltada *pro* esportes, principalmente do meio *pro* final e inicialmente é mais pra áreas Humanas, então, eu acho que os professores trabalham, *tá* começando a ter essa mudança de visão, de que esses assuntos não precisam ser mais abordados, pelo contrário, precisam ser trazidos na formação dos professores para serem debatidos futuramente na sua atuação profissional, então, eu acho que isso já *tá* começando a mudar, porque na minha formação, eu não tive muitas disciplinas que tratassem especificamente sobre essa temática [...], eu *tô* saindo agora, recém formada [...], só que eu não posso lhe garantir, vamos dizer que hoje, eu esteja cem por cento preparada pra pegar uma turma e trabalhar algo bem específico, principalmente, no ensino médio, vamos dizer assim [...], nós como professores precisamos nos preparar, pegar um texto, ver metodologias, dinâmicas que ajudem trabalhar com esse tema, porque é um tema polêmico e que se o professor não conseguir, não ter base pra trabalhar, em vez de ajudar, pode acabar prejudicando, e isso já poderia ter sido feita na formação [...].

E, finalizando, o (a) Aluno (a) D expõe que

[...] pode ser por alguns motivos, por exemplo, pode ser pelo perfil do Departamento [...], eu acho que nem passou pela cabeça deles [...], mas pelo [...] que eu vejo nas disciplinas, eu acho que nem passou pela cabeça deles, eles não têm nem como uma necessidade, entendeu, porque *pra* mim *tá* de um jeito que, se eles pensarem menos *tá* melhor, entendeu, se a gente problematizar menos *tá* mais fácil de tanger, pra mim é isso, a gente silencia isso que é mais tranquilo [...], do que a gente botar e essa galera começar a discutir, e não vai dar certo, vai perguntar demais, vai começar a questionar demais, não vai dar certo não, vamos deixar quieto aqui, a minha única saída de pensamento foi essa, eu só tenho essa resposta, é falta de interesse, é de sentir que é interessante, não é de que é interessante, de que é necessária a discussão dessa temática [...].

Diante dos depoimentos dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as) na pesquisa, pode-se afirmar que as temáticas gênero e sexualidade ainda permanecem obscuras

no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, tornando a formação inicial ainda fragilizada no que diz respeito às discussões de tais assuntos considerados pertinentes e imprescindíveis na formação docente na atualidade, e, conseqüentemente, mantendo e reforçando a educação sexual apregoada pelas Religiões e Ciências Médicas no Brasil.

Nesse sentido, pode-se constatar mediante os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), que o processo de consumo interage com os demais processos da cultura universitária, resultando na formação acadêmico-profissional dos (as) licenciados (as) com pouquíssimo ou nenhum conhecimento nas temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, ou seja, o Estado e a sociedade civil organizada ainda vão continuar recebendo docentes em Educação Física sem condições de atender suas demandas sociais pleiteadas nessas áreas do conhecimento para atuar na educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, cujo eixo norteador foi o trabalho docente no ensino superior, pôde considerar, mediante as análises realizadas a partir da ideia de “cultura universitária” e seus processos constitutivos e após os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, tendo o Catálogo de Cursos de Graduação 2012 da UFS como seu principal artefato cultural de análise, que no processo de “representação”, existe contradição entre o anúncio publicitário (texto) que está no papel e o que realmente está ocorrendo no curso de Licenciatura, gerando transtornos principalmente para os (as) alunos (as) quanto à sua representação social, porque se o processo de representação é que produz socialmente identidades e diferenças, ainda que prematuramente entre os (as) participantes do Enem que pretendem ingressar no ensino superior, suas identidades são forçadas dentro desse contexto contraditório no curso.

Outra questão a ser destacada no processo de representação é que pode estar causando a “evasão universitária” e “mudança de curso” entre os (as) alunos (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois expõe que tanto os (as) licenciados (as) quanto os (as) bacharéis têm alguns objetivos em comum no campo da saúde, mas quando os (as) acadêmicos (as) começam a frequentar o curso de Licenciatura, percebem, na realidade, que não têm os mesmos objetivos que o de Bacharelado, provocando, com isso, a evasão universitária e mudança de curso, devido a não atender as expectativas (identidades) que acreditaram existir no anúncio publicitário (texto), ou seja, nessa representação, deixando-os desiludidos e desmotivados em permanecer no referido curso.

Continuando nas análises, agora em relação ao processo de “regulação” (currículo) como elemento constitutivo da cultura universitária do curso, constata-se, especialmente, que a “grade curricular”, no contexto educacional do ensino superior, é a principal responsável pela mediação e aliada do (a) professor (a) na produção social de identidades e diferenças, de conhecimento profissional e no consumo pela sociedade.

Contudo, quando analisados os objetivos propostos no Projeto Pedagógico do curso, nota-se, com os depoimentos tanto dos professores quanto dos (as) alunos (as) concluintes, que o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura da UFS não está conseguindo atingir completamente seus objetivos, devido a existir uma forte disputa de poder ideológico entre os (as) professores (as) do curso de Licenciatura, resultando em fragmentações e, conseqüentemente, deixando de pensar coletivamente o rumo e a identidade que o curso precisa realmente adquirir para atender “as demandas sociais de inserção do Professor de

Educação Física no Estado de Sergipe”, afetando, com esse conflito, diretamente os (as) acadêmicos (as) que se sentem prejudicados e fragilizados na sua formação profissional para atuarem na Educação Básica.

Nesse aspecto, procurando analisar como está organizado o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, nota-se, de acordo com o Projeto Pedagógico, que possui um currículo pleno, formado por um Currículo Padrão que inclui as disciplinas obrigatórias, e por um Currículo Complementar, que inclui as disciplinas optativas, sintetizando o currículo em uma “grade curricular” no curso com o ementário das disciplinas. Desse modo, buscou-se analisá-los no intuito de mapear que identidades e diferenças estão sendo produzidas no e para o curso de Licenciatura, em relação ao respeito às diferenças e às discussões das temáticas gênero e sexualidade.

Desse modo, constata-se nos depoimentos dos professores do curso de Licenciatura, que a grade curricular precisa de melhorias urgentes, pois é a principal responsável e aliada no processo de regulação e produção social de identidades e diferenças no curso, porque ela constitui o modelo de cidadão e profissional na área de Educação Física que se pretende formar mediante o seu currículo. Dessa forma, vale destacar também que os professores, como responsáveis pelo processo de produção social da cultura universitária, possuem plena convicção e sabem que, por meio do currículo, mais especificamente por meio da grade curricular, que tipo de identidade e diferença pretendem “moldar” no curso de Licenciatura, por isso, existe a necessidade de analisar também o ementário das disciplinas, pois, assim, evidencia-se que identidade e diferença de gênero e sexual, além do respeito às diferenças, está sendo proposto em suas disciplinas obrigatórias, preferencialmente.

Nesse aspecto, buscou-se analisar que mudanças estão ocorrendo no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, no que diz respeito às diferenças e às discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade na e para formação docente, a partir de sua “grade curricular” que é considerada a síntese do currículo formal.

De acordo com as análises realizadas, percebe-se que a grade curricular, como processo de regulação na cultura universitária, apresentou modificações significativas no que diz respeito à transição do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, após sua divisão no ano de 2006; porém, no ano de 2011, sofreu outra alteração, com a inserção da temática sexualidade na ementa da Disciplina Filosofia, Educação e Corpo; a qual, para esta pesquisa, expressou, mesmo que de maneira acanhada, um avanço e abertura da discussão no curso de Educação Física da UFS. Sendo assim, quando os professores e os (as) alunos (as) concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS foram indagados (as) se

existia algum componente curricular (disciplina) na grade curricular que abordasse as temáticas gênero e sexualidade no curso e qual seria, os depoimentos entre os grupos de entrevistados (as) foram divergentes; os professores não souberam responder a questão e afirmavam que essas temáticas eram trabalhadas transversalmente nas disciplinas, enquanto que os (as) alunos (as) recordavam com dificuldade o nome da disciplina e de sua discussão em relação às temáticas.

Ademais, os depoimentos dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS provocam estranheza e preocupação, pois o desconhecimento da inserção da temática sexualidade na ementa da Disciplina Filosofia, Educação e Corpo remete aos conflitos e tensões existentes entre os (as) professores (as) dentro do curso, como foi constatado no processo de representação, que deve ter afetado diretamente a elaboração de seu Projeto Pedagógico e, conseqüentemente, a grade curricular, demonstrando que não houve uma discussão entre os (as) professores (as) acerca dessa temática no curso, e que, provavelmente, foi inserida na ementa da disciplina sem nenhuma discussão, tendo em vista o desconhecimento total dos professores entrevistados, como se a temática sexualidade tenha surgido na ementa da disciplina, num “passe de mágica” ou como já foi exposto por eles, anteriormente, ou seja, cada professor escolhe a sua disciplina e a insere na grade curricular sem uma prévia discussão, demonstrando claramente negligência e falta de coesão entre o corpo docente do curso quanto à formação acadêmico-profissional.

Por outro lado, diante dos depoimentos dos (as) alunos (as) entrevistados (as), constata-se que realmente as temáticas gênero e sexualidade estão sendo discutidas em duas disciplinas basicamente, que são: Filosofia, Educação e Corpo e Educação Física Escolar I, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, porém, as discussões estão sendo superficiais e não aprofundadas teoricamente, o que implica uma falta de entendimento e conhecimento das categorias de análises, reduzindo-as simplesmente aos aspectos biofisiológico e sexuais, que correspondem à educação sexual segregacionista, sexista e moralista, que vem sendo apregoadada durante vários anos, pelos discursos das Religiões, das Ciências Médicas e dos Magistrados, no contexto educacional brasileiro. Ademais, ressalta-se que a Disciplina Educação Física Escolar I não é pré-requisito da Disciplina Filosofia, Educação e Corpo, o que demonstra ausência de discussões nas disciplinas para as quais há pré-requisito, pois não deram sua continuidade. Outro dado importante é que a maioria dos (as) alunos (as) entrevistados (as) declarou que possuem religião, mas isso não foi impedimento ou recusa de aceitar as discussões no curso.

Portanto, o processo de regulação sendo o responsável por legitimar, direcionar e moldar realmente as identidades e diferenças, e que possui o currículo formal (grade curricular) como seu principal artefato cultural de análise na cultura universitária, necessita de reformulações urgentes, para atender as demandas sociais devido ao Projeto Pedagógico possuir contradições, como a falta de ressonância entre as competências e habilidades que o (a) licenciado (a) deve adquirir ao longo do curso e o que a grade curricular preconiza nas ementas das disciplinas, resultando em duas ações distintas dentro do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois o Projeto Pedagógico ainda permanece ligado ao campo da saúde em diversas competências e habilidades, enquanto que na grade curricular, distancia-se delas, reduzindo a quantidade de disciplinas voltadas para o campo da saúde, fato que o torna contraditório como projeto, pois almeja teoricamente algo, e na prática social faz outra coisa, não possuindo coesão entre o que o projeto objetiva e o que a grade curricular reflete.

Diante disso, constata-se que tanto o processo de representação quanto o processo de regulação, estão em conflito, pois apresentam contradições semelhantes entre o que está descrito em seus documentos e o que está sendo efetivado na sua prática social dentro do curso.

Já o processo de “produção social” como se pode constatar, ele vai interagir diretamente com os processos de representação e de regulação, por meio da socialização (educação), porém, é válido destacar aqui, que o processo de regulação (“grade curricular”) vai ser o seu principal aliado e mediador de conflito e poder na produção social de identidades e diferenças, como também, na de conhecimento profissional, pois essas duas produções vão ocorrer simultaneamente dentro da cultura universitária. Nesse aspecto, o (a) “professor (a)” do curso de Licenciatura em Educação Física torna-se o (a) principal responsável pela produção social e profissional no ensino superior, pois é o próprio processo de representação materializado e “vivo” perante o curso que vai propagar seu discurso, imbuído de simbologias, significados e de poder (invisível ou oculto), e, conseqüentemente, produzir a identidade e diferença que acreditar ser mais bem absorvida (consumida) pelo (a) aluno (a) e pela sociedade, durante sua formação acadêmico-profissional.

Pautado nessa crença, que o (a) professor (a) é o (a) principal responsável pela produção social de identidades e diferenças e de conhecimento profissional, além de possuir também os processos de representação e de regulação em si mesmo (a), ou seja, o (a) professor (a), simultaneamente, representa, regula e produz socialmente identidades e diferenças na cultura universitária, especialmente no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS; dessa forma, buscou-se analisar duas ações pedagógicas – científicas

importantes em que o (a) mesmo (a) está envolvido (a) diretamente, sendo elas: a Semana de Educação Física do DEF/UFS e as monografias de conclusão de curso dos (as) egressos (as), no intuito de revelar os debates e as temáticas que fazem alusão às questões de gênero e sexualidade, enquanto uma das partes de sua produção social e profissional na formação acadêmica no curso.

E, conforme os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), constata-se a ausência do debate sobre as temáticas gênero e sexualidade na Semana de Educação Física do DEF/UFS, que já se encontra em sua décima edição, o que corrobora com uma das facetas do currículo “invisível ou oculto”, presente no processo de regulação, por meio de “Atividades Complementares”, previstas no Projeto Pedagógico que foi elaborado pelo corpo docente do curso. Nesse aspecto, suas ações permanecem inertes na produção social de identidades e diferenças em relação às temáticas no evento e, consequentemente, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois esses conhecimentos não são aguçados, ou seja, a falta desses conhecimentos não contribui para o surgimento de “novas” identidades e diferenças sexuais e de gênero.

Prosseguindo nas análises do processo de produção social da cultura universitária, tendo o professor como o principal responsável pela produção de identidades e diferenças, buscou-se conhecer, por meio da produção acadêmica (monográfica), quais são os enfoques mais relevantes e defendidos pelos (as) egressos (as) do curso de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, tendo em vista ter a coparticipação dos (as) professores (as) nos resultados finais por eles (as) apresentados (as), como produção de conhecimento.

De acordo com os depoimentos de professores e de alunos (as) concluintes entrevistados (as), constatou-se, inicialmente, que a monografia de conclusão de curso é importante na formação acadêmico-profissional no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, tendo em vista que os (as) acadêmicos (as) exercitam e aprofundam seus conhecimentos em uma determinada área da Educação Física, Esporte e Lazer, no âmbito da educação básica, por meio da pesquisa.

Mediante a divisão por eixos monográficos (temáticos) da produção acadêmica (monográfica) dos (as) egressos (as) dos cursos de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, nota-se que o eixo “Gênero e Sexualidade” apresentou o menor número de monografias defendidas pelos (as) egressos (as), correspondendo a sete do total geral, e que ainda se subdivide em cinco que abordaram as temáticas no contexto sociopolítico e cultural e duas que abordaram as temáticas no contexto biofisiológico e sexual.

O fato de ter um número reduzido de pesquisa, tanto quanto o interesse pelos temas é revelador do próprio processo de formação que se apresenta tímido em relação a tais temáticas.

É válido destacar, que das sete monografias de conclusão de curso dos (as) egressos (as) que se debruçaram sobre o eixo “Gênero e Sexualidade”, elas possuem as seguintes peculiaridades: são seis egressas e um egresso; das cinco monografias que abordaram as temáticas no contexto sociopolítico e cultural, elas deram ênfase às condições da mulher no esporte, enfocando principalmente como temas: “Práticas esportivas em Aracaju e a participação da mulher” (2004); “As atletas sergipanas no esporte” (2008); “Gênero, esporte e a mulher através da sétima arte” (2011); “Sapatilhas e/ou chuteiras e as questões de gênero” (2012); e “Discurso da sexualidade – gênero na Revista Playboy e as mulheres atletas” (2014). Já as duas monografias que abordaram as temáticas no contexto biofisiológico e sexual, seus temas foram: “Atividade física e o comportamento sexual de idosas” (2009) e “Desenvolvimento motor e a comparação entre os gêneros” (2010).

Nesse aspecto, é possível afirmar que os processos representação, regulação e produção social da cultura universitária, apesar de possuírem contradições semelhantes entre o que está descrito em seus documentos e o que está sendo efetivado na prática social do curso, realmente estão em completo imbricamento, principalmente, quando se analisam as questões referentes ao respeito às diferenças e às discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois se constata que são poucas estimuladas e valorizadas pelos (as) professores (as) do curso, mesmo com a temática sexualidade sendo abordada numa disciplina obrigatória e a temática de gênero abordada como tema transversal, porém, percebe-se que são discussões superficiais, sem nenhum aprofundamento teórico-metodológico, que podem originar distorções teóricas e/ou estar sendo limitadas aos aspectos biofisiológicos e sexuais, conforme relatada pelos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), reforçando e reproduzindo a educação sexual de cunho sexista, moralista e segregacionista, presente na sociedade brasileira. Dessa forma, pode-se afirmar que as identidades de gênero e sexuais, bem como o respeito às diferenças dos (as) acadêmicos (as) que estão sendo produzidas pelos (as) professores (as) no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, permanecem estéreis, conseqüentemente, predominando a “heteronormatividade” em detrimento das demais identidades de gênero e sexuais.

Já, no que se refere ao processo de “identidade” no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, interagindo com os processos de representação, regulação e

produção social da cultura universitária, procurou-se analisar a questão referente ao respeito às diferenças e as discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no e para o curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, a partir dos depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), buscando compreender e demonstrar que os (as) professores (as) por meio discursivo e práticas sociais, (re)produziram socialmente identidades e diferenças semelhantes as suas nos (as) alunos (as) durante a formação acadêmico-profissional. Contudo, é válido ressaltar que a (s) identidade (s) e diferença (s) produzida (s) socialmente pelos (as) professores (as) por meio discursivo e práticas sociais ocorrem mediante conflitos, tensões e relações de poder, gerados por seus processos de representação e regulação, que são constituídos e delineados em seu Projeto Pedagógico, na cultura universitária.

Nesse sentido, constata-se que o processo de identidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, no que diz respeito à produção social de “novas identidades e diferenças” em relação às demandas sociais de gênero e sexualidade permanecem inalteradas, devido ao corpo docente do curso ainda encontrar-se inerte e silencioso, apesar de compreenderem a importância do debate tanto para os (as) acadêmicos (as) quanto para os (as) egressos (as) que estejam atuando na educação básica. O fato de os (as) professores (as) discutirem transversalmente as temáticas gênero e sexualidade em algumas aulas durante o curso não é suficiente para tornar os (as) acadêmicos (as) competentes e habilidosos para que possam lidar com segurança e profundidade que requerem tais questões (categorias), pois são conhecimentos que alteram identidades, mentalidades e comportamentos humanos, além de culturas.

Diante de tal situação, constata-se que, devido às identidades e diferenças dos (as) professores (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS permanecerem ainda arraigadas em seus corpos a educação sexual que foi (é) difundida ou propagada pelas Religiões e pelas Ciências Médicas no Brasil que tinham (têm) uma finalidade de cunho sexista, moralista e segregacionista, e que foram (são) reforçadas e reproduzidas principalmente pelas famílias e escolas, dificultando e tornando-se conflituosa em sala de aula as discussões das temáticas gênero e sexualidade, pois suas corporeidades ainda agem como de cidadãos comuns (senso comum), procurando mantê-las veladas e restritas ao ambiente familiar ou privado. Com isso, percebe-se que também os processos de representação, regulação e produção social silenciam ou ocultam as discussões das temáticas gênero e sexualidade, ou seja, tais processos mantêm estreita relação ou interdependência com o

processo de identidade sexual e de gênero dos (as) professores (as) do curso na cultura universitária.

Outro dado importante a ser destacado no processo de identidade refere-se ao maior número de alunas (mulheres) concluindo o curso de Licenciatura em Educação Física. Nesse aspecto, constata-se quando se agregam os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes, que ambos desconhecem a trajetória feminina no contexto educacional brasileiro, em que a mulher teve que lutar para conquistar o espaço público, pois era confinada somente ao espaço privado, denominado “lar”.

E finalizando, o processo de “consumo” como elemento constitutivo da cultura universitária, e, nesse caso, fechando o circuito da cultura universitária no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, houve a necessidade de analisar e identificar se os (as) alunos (as) concluintes conseguem atender ou não as demandas sociais de gênero e sexualidade pleiteadas pela sociedade.

Nesse sentido, pode-se constatar mediante os depoimentos dos professores e dos (as) alunos (as) concluintes entrevistados (as), que o processo de consumo, interagindo com os demais processos da cultura universitária, resulta na formação acadêmico-profissional dos (as) licenciados (as) com pouquíssimo ou nenhum conhecimento das temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, ou seja, o Estado e a sociedade civil organizada ainda vão continuar recebendo docentes em Educação Física sem condições de atender suas demandas sociais pleiteadas nessas áreas do conhecimento para atuar na educação básica.

Diante de tais constatações, pode-se afirmar que os (as) professores (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFS estão realmente abordando de maneira superficial e aligeirada as temáticas gênero e sexualidade no curso. Ademais, ainda trazem consigo as abordagens de gênero e sexualidade, de cunho sexista, segregacionista e moralista, que foram internalizadas e naturalizadas em seus corpos desde o nascimento, mediante o contexto sociopolítico, econômico e cultural da sociedade brasileira.

Nesse sentido, no intuito de colaborar e procurar redimensionar tal situação no curso de Licenciatura em Educação Física, faz-se necessário obter o apoio dos grupos de pesquisas de Gênero e Sexualidade criados e instituídos principalmente na UFS, para iniciar e estimular os debates dessas temáticas dentro do curso de Educação Física da UFS, mostrando a sua importância e relevância tanto para a formação acadêmico-profissional quanto para o contexto sociocultural da sociedade brasileira, especialmente nesse caso, para o âmbito educacional. Ademais, emerge também a importância de situar as temáticas gênero e sexualidade na

agenda das políticas públicas de educação, particularmente na formação permanente dos (as) professores (as) dos Cursos de Licenciatura, uma vez que estão presentes cotidianamente em todos os níveis da educação.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 705**, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 6.503**, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino e dá nova redação ao art. 6º do Decreto nº. 450/71. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6503.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio de 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF: Imprensa Nacional, 01 dez. 2003.

BRITO, Leandro Teófilo de. Gênero, sexualidade e educação física nos Anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2004 – 2013). In: EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÕES, NARCISISMO. SBEC, 6; SIECE, 3. Bento Gonçalves, 17 a 20 de agosto de 2014. **Anais...**, Bento Gonçalves (RS), 2014. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429739580_ARQUIVO_TrabalhoSBEC2015.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista (SP): EDUSF, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. Esporte e mulher. **Motrivivência**. UFS/DEF, ano I, n. 02, jun., 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed., Campinas (SP): Papirus, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHAZEL, François. Poder. In: BOUDON, Raymond. **Tratado de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1995. p. 213-245.

CHOMBART DE LAWUE, M. J. **Un monde autre**: l'enfance dès représentations a son mythe. Paris: Payothèque, 1979.

CONDORCET, Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania**: tradição e modernidade. São Cristóvão: Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R. . **Learning**: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa. **Estudos de gênero na Educação Física Brasileira**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

DINIZ, Margareth.; NOGUEIRA, Paulo Henrique Q.; MIRANDA, Shirley Aparecida. Gênero e sexualidade na formação docente para a diversidade: possíveis deslocamentos. In: FAZENDO GÊNERO 9. Ouro Preto, 24 a 26 de agosto de 2010. **Anais...** Ouro Preto, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278340688_ARQUIVO_fg9textocompletomodelo.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

DORNELLES, Luciano do Amaral. A representação nos estudos culturais: artefatos culturais comunicadores de significados. **Webartigos**. 26 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-representacao-nos-estudos-culturais-artefatos-culturais-comunicadores-de-significados/45698/#ixzz2U3LnmPOq>>. Acesso em: 22 maio 2013.

DU GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith. (orgs.). **Doing cultural studies**: the story of the Sony Walkman. Londres: Sage/The Open University, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 abril 2013.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

FREITAS, Daiane da Silva.; SCHERER, Alexandre. A divisão do curso de educação física no Brasil e os impactos na intervenção profissional: a análise dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação. CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VII. Matinhos (PR), 25 a 27 de setembro de 2014. **Anais...** Matinhos (PR), 2014. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5883/3181>>. Acesso em: 03 set. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. **O “novo” higienismo dos anos de 1980 e 90**: um pensamento brasileiro sobre educação física e saúde. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2000. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/231.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2009.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed., 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 519-535.

GROPPIA AQUINO, J. (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

GRUNENVALDT, José Tarcísio. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: o projeto de uma época. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 1997.

GUIMARÃES, Carmen Regina Parisotto. **O descaso em relação à educação sexual na escola**: estudo de manifestações de futuras professoras de 1ª à 4ª série do 1º grau. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1992.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GUSMÃO, Chrysolito de. **Dos crimes sexuais**: estupro, atentado violento ao pudor, sedução, e corrupção de menores. 5. ed., Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1981.

HAHNER, June Edith. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas**: 1850-1937. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 22, n. 02, jul./dez., 1997a. cap. 05.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 1997b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza; BRANDÃO, Elaine Reis. Introdução: ciências sociais e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza. (org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela; KNAUTH, Daniela; BOZON, Michel; ALMEIDA, Maria da Conceição; ARAÚJO, Jenny; MENEZES, Greice. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, vol. 19, suplemento 02, 2003.

HELLER, Agnes. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona (Espanha): Fontamara, 1982.

HOHLFELDT, Antonio. Estudos culturais, pós-modernidade e teoria crítica. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n. 13, dez., 2000. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3093/2369>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930 – 1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE LUTA CONTRA A SIDA (INLS). **Relatório Global da ONUSIDA/UNAIDS**. Angola, 2008. Disponível em: <<http://sida.gov.ao/index.php/dados-do-vih-sida/12-saiba/15-relatorio-global-da-onusida-un aids.html>>. Acesso em: 21 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2011**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 01, jan./jun., 2001.

KUNZ, M. C. S. O gênero: confronto de culturas em aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. UFM/CEFD, vol. 15, n. 03, jan., 1994.

LÉVY-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. E. (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos Educação Básica; 4). p. 85-95.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade – as múltiplas “verdades” da contemporaneidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008a. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Guacira.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2009. p. 01-10.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Lucy Murray Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008b. p. 443-481.

MANTEGA, Guido. (org.). **Sexo e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

MARCUSE, H.. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MELO, Marcos Ribeiro de. **Educação sexual de deficientes mentais: experiências de professoras do ensino fundamental em Aracaju**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2004.

MENEZES, José Américo Santos. **Escola de educação física da Universidade Federal de Sergipe: uma possível história**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 1997.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A questão dos conteúdos numa metodologia histórico-crítica. **Revista do Centro de Educação da UFAL**. Ago. 1995. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/Revista/Revista04/Lpaulo.html>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 292/62/CFE**, de 14 de novembro de 1962. Estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 69/69/CFE**, de 02 de dezembro de 1969. Aprova o Parecer nº 849/69 sobre a formação do Professor de Educação Física. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>>. Acesso em: 26 set. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 09/2001/CNE/CP**. Aprovado em 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 28/2001/CNE/CP**. Aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer nº 21/2001/CNE/CP, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 01/2002/CNE/CP**. 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 02/2002/CNE/CP**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 58/2004/CNE/CES**. Aprovado em 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 07/2004/CNE/CES**. 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 329/2004/CNE/CES**. Aprovado em 11 de novembro de 2004. Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329_04.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016

MONTERO, Paula. **Da magia à desordem**: a magia na umbanda. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NEGROMONTE, Álvaro. **A educação sexual**: para pais e educadores. 10. ed., Rio de Janeiro: Edições Rumo S.A., 1961.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas (SP): Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984)**: entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Skills for health**: skills-based health education including life skills. Genebra: OMS e UNICEF, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html>. Acesso em: 21 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E A CULTURA (UNESCO). **Orientação técnica internacional em educação em sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. vol. I, jun., 2010.

PAN, José Ramón Amor. Sexualidade e pessoas com síndrome de *Down*. **Rede SACI**, 2007.

PARKER, Richard; BARBOSA, Regina M. Introdução. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina M (orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

PEDRO, Lando Emanuel Ludi. Cultura universitária: pressuposto para o sucesso acadêmico. **Webartigos** (10/06/2011). Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/cultura-universitaria-pressuposto-para-o-sucesso-academico-caso-iscad-cabinda-2011/68338/#ixzz2TMm1YdC9>>. Acesso em: 10 maio 2013.

PEREIRA, Maria Elisabete; ROHDEN, Fabíola. (orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROMERO, Elaine. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. UFSM/CEFD, vol. 15, n. 03, jan., 1994.

SANTOS, Alex Vieira dos.; BAIARDI, Amílcar. **Cultura científica, seu papel no desenvolvimento da ciência e da atividade inovativa e seu fomento na periferia da ciência**. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/AlexVieiradosSantos_AmilcarBaiardi.pdf>. Acesso em: 08 maio 2013.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. Abordagem da sexualidade humana na práxis dos (as) professores (as) de educação física das classes especiais do ensino fundamental da rede pública estadual de Sergipe. In: BERGER, Miguel André (org.). **Novos prismas para o debate de questões da educação**. – São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 283-296.

SANTOS, Luciano Rodrigues dos. **Educação, saúde e sexualidade**: revelações da inserção do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas em Aracaju/SE. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1970.

SAVIANI, Dermeval. **Verbete da pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm#_ftnref1>. Acesso: 16 fev. 2011.

SCHUGURENSKY, Daniel.; NAIDORF, Judith. **Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica**: análise comparativa dos casos da argentina e do Canadá. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a17v2588.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2013.

SCOTT, Joan Wallach. **Gender**: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, 07 a 10 de outubro de 2007. **Memórias...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-2871--Int.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

SILVA, Sandra Kretli da. Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, 07 a 10 de outubro de 2007. **Memórias...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3217--Int.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2013.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIMÕES, A. C.; HATA, M.; DE ROSE Jr., D.; MACEDO, L. L. O ajustamento social da mulher ao esporte de competição. **Revista do Treinamento Desportivo**. Garulhos (SP): Phorte Ed., vol. 01, n. 01, 1996.

SIMÕES, Renata Duarte. Gênero, Educação e Educação Física: um olhar sobre a produção teórica brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. 2006. **Anais...** EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS, 29. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006. v. único. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-2377--Int.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SOARES, C. L.; GOELLNER, S. V.. O elogio à diferença: o avesso da segregação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. UFSM/CEFD, vol. 15, n. 03, jan., 1994.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**, Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. p. 142-164.

TAFFAREL, C. N. Z.; FRANÇA, T. L.. A mulher no esporte: o espaço social das práticas esportivas e de produção do conhecimento científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. UFSM/CEFD, vol. 15, n. 03, jan., 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **História da UFS**. Disponível em: <<http://45anos.ufs.br/pagina/10152>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 12/1976/CEP**. São Cristóvão: Conselho do Ensino e da Pesquisa, Sala das Sessões, 13 jul. 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 13/1992/CONEP**. São Cristóvão: Conselho do Ensino e da Pesquisa, Sala das Sessões, 24 set. 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 04/1993/CONEP**. São Cristóvão: Conselho do Ensino e da Pesquisa, Sala das Sessões, 18 mar. 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 12/1996/CONEP**. São Cristóvão: Conselho do Ensino e da Pesquisa, Sala das Sessões, 19 dez. 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **II Semana de Educação Física**. Departamento de Educação Física, 2000. Disponível em: <<http://listas.cev.org.br/cevhist/2000-10/msg00001.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 82/2006/CONEP**. São Cristóvão: Conselho do Ensino e da Pesquisa, Sala das Sessões, 30 ago. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 80/2006/CONEP**. São Cristóvão: Conselho do Ensino e da Pesquisa, Sala das Sessões, 30 ago. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 78/2006/CONEP**. São Cristóvão: Conselho do Ensino e da Pesquisa, Sala das Sessões, 30 ago. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **V Semana de Educação Física**. Departamento de Educação Física, 2007. Disponível em: <<http://posescolar.blogspot.com.br/2007/11/v-semana-de-educacao-fsica-do-def-ufs.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **VI Semana de Educação Física.**

Departamento de Educação Física, 2008. Disponível em:
<<http://posescolar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **VII Semana de Educação Física.**

Departamento de Educação Física, 2009. Disponível em:
<<http://7semanaedf.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **VIII Semana de Educação Física.**

Departamento de Educação Física, 2011. Disponível em:
<<http://8semanaedf.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 19/2011/CONEPE.** São Cristóvão: Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, Sala das Sessões, 01 mar. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Catálogo de Cursos de Graduação 2012.**

Disponível em: <<http://www.ufs.br/sites/default/files/catalogo.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **IX Semana de Educação Física.**

Departamento de Educação Física, 2012. Disponível em: <<http://www.ufs.br/conteudo/4685>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **X Semana de Educação Física.** Departamento

de Educação Física, 2013. Disponível em: <<http://10semanaedf.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres:** a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932 – 1937). Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas (SP): Autores Associados Ltda, 2005.

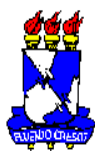
VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

VIVEIROS DE CASTRO, Francisco José. **Atentados ao pudor:** estudos sobre as aberrações do instinto sexual. 4. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1943.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ofício encaminhado ao DEF/UFS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, 27 de fevereiro de 2015.

Ao Chefe do Departamento de Educação Física
Prof. Dr. Afrânio de Andrade Bastos

Prezado Professor,

Solicitamos a contribuição de Vossa Senhoria na emissão de **cópias de documentos originais** pertinentes abaixo, entre os anos de **2002 e 2012**, dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Física (**250**) e de Licenciatura em Educação Física (**251**), para servirem de análise na tese de doutorado em andamento, do orientando **Luciano Rodrigues dos Santos**, matriculado no curso.

Documentação necessária:

- a) **Projetos Pedagógicos** dos cursos 250 e 251;
- b) **Ementários** das disciplinas **obrigatórias** dos cursos 250 e 251;
- c) **Organogramas Curriculares** dos cursos 250 e 251;
- d) **Monografias** dos cursos 250 e 251 (contendo **Título, Autor (a), Resumo e Conclusão**);
- e) **Anais das Semanas de Educação Física** promovidas pelo DEF/UFS;
- f) **Atas de Posse** dos Representantes dos Colegiados dos cursos 250 e 251; e
- g) **Portarias de Nomeação** para Chefia do Departamento de Educação Física.

Desde já, agradecemos,
Atenciosamente,

Profª. Dra. Maria Helena Santana Cruz
Orientadora

Prof. Msc. Luciano Rodrigues dos Santos
Orientando

APÊNDICE B – Ofício encaminhado ao DAA/UFS.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, 27 de fevereiro de 2015.

Ao Chefe do Departamento de Administração Acadêmica
Prof. Msc. Antônio Edilson do Nascimento

Prezado Professor,

Solicitamos a contribuição de Vossa Senhoria no preenchimento das **informações** do **quadro** abaixo, dos **discentes** que **ingressaram** e **concluíram** nos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Física (**250**) e de Licenciatura em Educação Física (**251**), entre os **anos** de **2002** e **2012**, para servirem de análise na tese de doutorado em andamento, do orientando Luciano Rodrigues dos Santos, matriculado no curso.

Quadro do perfil de Discentes dos cursos 250 e 251 do DEF/UFS:

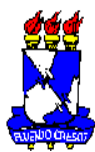
N. de ordem	Nome completo	Data de nascimento	Sexo	Religião	Cor/Raça	Estado civil	N. de filhos (as)	Código do curso	Período que ingressou no curso	Período que concluiu o curso
01										
02										

Desde já, agradecemos,
Atenciosamente,

Prof. Dra. Maria Helena Santana Cruz
Orientadora

Prof. Msc. Luciano Rodrigues dos Santos
Orientando

APÊNDICE C – Ofício encaminhado a PROGEP/UFS.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, 27 de fevereiro de 2015.

A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP)
Ednalva Freire Caetano

Prezada Gerente,

Solicitamos a contribuição de Vossa Senhoria no preenchimento das **informações** do **quadro** abaixo, dos **docentes** que atuam no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, para servirem de análise na tese de doutorado em andamento, do orientando **Luciano Rodrigues dos Santos**, matriculado no curso.

Quadro do perfil de Docentes lotados no DEF/UFS:

N. de ordem	Nome completo	Data de nascimento	Sexo	Religião	Cor/Raça	Estado civil	N. de filhos (as)	Ano de admissão na UFS	Titulação	Cargo (s) ocupado (s)	Tempo de serviço
01											
02											

Desde já, agradecemos,
Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz
Orientadora

Prof. Msc. Luciano Rodrigues dos Santos
Orientando

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para o (a) Professor (a) de Licenciatura do DEF/UFS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista:

Professores (as) efetivos (as) no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as experiências de professores (as) e de alunos (as) concluintes pertencentes ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, quanto ao respeito às diferenças e a importância das discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na e para formação docente.

Identificação do (a) entrevistado (a):

Sexo: _____ Estado Civil: _____ Religião: _____
Idade: _____ Formação Acadêmica: _____
Instituição que concluiu o Ensino Superior: _____
Pós-graduação de maior titulação: _____
Ano de ingresso na UFS : _____ Carga horária: _____
Função atual no Departamento de Educação Física: _____
Disciplina (s) que leciona: _____
É líder e/ou participa de algum Grupo de Pesquisa na UFS? _____ Qual (is)? _____

Sobre a REPRESENTAÇÃO no e para o Departamento de Educação Física:

01. O que representa atualmente o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS perante a sociedade e o mercado de trabalho em Sergipe / Brasil?
02. Quem é o (a) autor (a) do texto sobre o Curso de Educação Física presente no Catálogo de Cursos de Graduação da UFS 2012?
03. Por que na UFS, o (a) Licenciado (a) em educação física precisa ter os mesmos conhecimentos que o (a) Bacharel em educação física, na área de saúde?

Sobre a REGULAÇÃO no e para o Departamento de Educação Física:

04. O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS tem alcançado seus objetivos na formação de “jovens professores”, previsto no seu Projeto Pedagógico?
05. Qual a importância da GRADE CURRICULAR no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS?
06. Existe algum componente curricular na GRADE que aborda as temáticas gênero e sexualidade no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS? _____ Qual (is)? _____

Sobre a PRODUÇÃO SOCIAL no e para o Departamento de Educação Física:

07. Na Semana de Educação Física, evento promovido pelo Departamento de Educação Física da UFS, já foram debatidas as temáticas gênero e sexualidade na e para formação docente?
08. Qual a importância de elaborar e defender a Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na finalização do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS?
09. Em sua opinião, por que as monografias ou TCC defendidas no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS possuem maior ênfase nos assuntos relacionados à Atividade Física, Saúde e Esporte de Rendimento?

Sobre a IDENTIDADE no e para o Departamento de Educação Física:

10. Qual é o seu entendimento sobre as discussões das temáticas gênero e sexualidade na área de Educação Física?
11. O DEF/UFS é composto por professores (homens) e professoras (mulheres). Por que na Chefia do Departamento e no Colegiado de Curso apenas os professores (homens) assumem esse cargo e/ou função?
12. É importante discutir as temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS? _____ Por quê? _____
13. O que tem contribuído para ter mais alunas concluindo a Licenciatura em Educação Física na UFS?
14. Como avalia a importância dos (as) licenciados (as) em educação física ter o conhecimento sobre as temáticas gênero e sexualidade para atuar na educação básica?
15. Percebe diferença nas relações sociais e no compromisso (interesse/envolvimento) dos (as) alunos (as) homossexuais durante as aulas no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS?

Sobre o CONSUMO no e para o Departamento de Educação Física:

- 16.** Pesquisas realizadas na Educação Básica apontam que os (as) professores (as) de educação física não tiveram nenhum conhecimento sobre as temáticas gênero e sexualidade durante sua formação inicial, dessa maneira, necessita-se saber, por que existe ausência desta discussão na formação docente dos (as) acadêmicos (as)?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista para o (a) Aluno (a) Concluinte de Licenciatura do DEF/UFS.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de Entrevista:

Alunos (as) concluintes do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as experiências de professores (as) e de alunos (as) concluintes pertencentes ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, quanto ao respeito às diferenças e a importância das discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na e para formação docente.

Identificação do (a) entrevistado (a):

Sexo: _____ Estado Civil: _____ Religião: _____

Idade: _____ Formação Acadêmica: _____

Em que ano e Instituição de Ensino Superior estará concluindo a formação acadêmica: _____

Sobre a REPRESENTAÇÃO no e para o Departamento de Educação Física:

- 01.** O que representa atualmente o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS perante a sociedade e o mercado de trabalho em Sergipe / Brasil?
- 02.** Por que na UFS, o (a) Licenciado (a) em educação física precisa ter os mesmos conhecimentos que o Bacharel em educação física, na área de saúde?

Sobre a REGULAÇÃO no e para o Departamento de Educação Física:

- 03.** O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS tem alcançado seus objetivos na formação de “jovens professores”, previsto no seu Projeto Pedagógico?
- 04.** Qual a importância da GRADE CURRICULAR no e para o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS?
- 05.** Existe algum componente curricular da GRADE que aborda as temáticas gênero e sexualidade no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS? _____ Qual (is)? _____

Sobre a PRODUÇÃO SOCIAL no e para o Departamento de Educação Física:

- 06.** Na Semana de Educação Física, evento promovido pelo Departamento de Educação Física da UFS, já foram debatidas as temáticas gênero e sexualidade na e para formação docente?
- 07.** Qual a importância de elaborar e defender a Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na finalização do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS?
- 08.** Em sua opinião, por que as monografias ou TCC defendidas no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS possuem maior ênfase nos assuntos relacionados à Atividade Física, Saúde e Esporte de Rendimento?

Sobre a IDENTIDADE no e para o Departamento de Educação Física:

- 09.** Por que escolheu o Curso de Licenciatura em Educação Física para sua formação profissional?
- 10.** Qual é o seu entendimento sobre as discussões das temáticas gênero e sexualidade na área de Educação Física?
- 11.** O DEF/UFS é composto por professores (homens) e professoras (mulheres). Por que na Chefia do Departamento e no Colegiado de Curso apenas os professores (homens) assumem esse cargo e/ou função?
- 12.** É importante discutir as temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS? _____ Por quê? _____
- 13.** O que tem contribuído para ter mais alunas concluindo a Licenciatura em Educação Física na UFS?
- 14.** Como avalia a importância dos (as) licenciados (as) em educação física ter o conhecimento sobre as temáticas gênero e sexualidade para atuar na educação básica?
- 15.** Percebe diferença nas relações sociais e no compromisso (interesse/envolvimento) dos (as) alunos (as) homossexuais durante as aulas no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS?

Sobre o CONSUMO no e para o Departamento de Educação Física:

- 16.** Pesquisas realizadas na Educação Básica apontam que os (as) professores (as) de educação física não tiveram nenhum conhecimento sobre as temáticas gênero e sexualidade durante sua formação inicial, dessa maneira, necessita-se saber, por que existe ausência desta discussão na formação docente dos (as) acadêmicos (as)?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento.**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo presente consentimento, eu, _____, portador do documento de identidade nº. _____ e CPF nº _____, declaro que concordo, voluntariamente, em participar deste estudo para a tese de doutorado do pesquisador Luciano Rodrigues dos Santos com a gravação de uma entrevista e publicação dos meus depoimentos, desde que minha identidade seja preservada. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos relacionados a esta pesquisa.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Luciano Rodrigues dos Santos
(Pesquisador responsável)

Aracaju/SE, _____ de junho de 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Lista cedida pelo DAA/UFS.

nome	matricula	data nascimento	sexo	raça	codigo curso	curso	ano ingresso	periodo ingresso	ano conclusao	periodo conclusao
VALDENILSON LACERDA VIEIRA DE ARAGAO	199820001970		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1998	2	2001	2
ANTONIEL DOS SANTOS FILHO	199810002714		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1998	1	2001	2
MARCOS VINICIUS CAMPOS MORAIS	199720001462		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	2	2001	2
AMANDA BARBOZA ALCANTARA	199720001242		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	2	2001	2
PATRICIA MORGANA FERREIRA SANTOS	199720000910		F	Preta	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	2	2001	2
KARLA FABIANA N SANTOS	199720000792		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	2	2001	2
NÉVITON FELIPE DA SILVA	199720000768		M	Preta	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	2	2001	2
ANAIR BRABEC ARAUJO	199720000450		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	2	2001	2
ELINE FREITAS BRANDÃO BARBOSA	199720000192		F	Parda	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	2	2001	1
REGINA KARIME DOS SANTOS	199720000060		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	2	2001	2
MARCO ARLINDO AMORIM MELO NERY	199710003420		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	1	2001	2
LURIA MELO DE LIMA SCHER	199710002998		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	1	2001	1
CLEVIA DOS SANTOS PASSOS	199710002920		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	1	2001	2
CRISTIANE CASSIMIRA DE JESUS	199710002540		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	1	2001	1
RENY SILVA GUIMARAES CLEMENTINO	199620001618		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	2	2001	2
FLAVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO	199620000956		M	Parda	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	2	2001	1
ALEXANDRE KLEBER XAVIER DOS SANTOS	199620000816		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	2	2001	2
VANDEJANE SILVA DOS SANTOS	199620000604		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	2	2001	2
DENYS WARNEY BARBOSA SANTOS	199620000276		M	Parda	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	2	2001	2
KLEILSON RICARDO DE ALBUQUERQUE	199710002450		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	1	2001	1
DAMIAO OLIVEIRA SANTOS	199710003130		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1997	1	2001	1
ANGÉLICA JESUS DE SANTANA	199610003512		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	1	2001	2
MARCOS DE SOUZA MAYNART	199610003492		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	1	2001	2
JOELMA CRISTINA GUIMARAES DE SANTANA	199610001960		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	1	2001	1
VERUSKA LEANDRA DE MENESES GALLINDO	199610003088		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	1	2001	1
HERBERT THIERES OLIVEIRA DE MACEDO	199610003060		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	1	2001	1
MAIKE REINOLD DE SOUZA VILANOV	199610002322		M	Parda	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1996	1	2001	2
ELISANGELA BATISTA ROCHA	199510002490		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1995	1	2001	1
NEIFRAN DINIZ SILVA	1995200001486		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1995	2	2001	2
ADNA DIAS FONTES	199520001160		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1995	2	2001	2
KARLA THAIS PEREIRA DA SILVA	199520000932		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1995	2	2001	1
ILDA SANDRA SANTOS GOMES DE BARROS	199510001964		F	Parda	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1995	1	2001	1
KATIA DAMAZIO MATOS	199420001754		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1994	2	2001	1
DEBORAH CRYSTINA DE SOUZA E SILVA	199420001058		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1994	2	2001	1
JOSE VALTER DOS SANTOS	199410003236		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1994	1	2001	2
NADIEL SANTANA DE OLIVEIRA	199410003200		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1994	1	2001	1
LUCAS ALMEIDA DA SILVEIRA	199410002646		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1994	1	2001	2
ANA PAULA RODRIGUES MENEZES	199410002206		F	Branca	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1994	1	2001	2
PAULO SERGIO SANTOS	199320001950		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1993	2	2001	1
JAIR COSTA SANTOS	199320001820		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1993	2	2001	2
ADRIANA SAMPAIO SANTOS SANTANA	199310003476		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1993	1	2001	2
VALTER SANTOS FILHO	199220002040		M	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1992	2	2001	2
SÉRGIO MURILLO CARVALHO MESSIAS	199220002016		M	Branca	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1992	2	2001	2
ANARLEIDE GARDENIA SANTOS	1992200001670		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1992	2	2001	2
MARIA ADICELMA DOS SANTOS SIRQUEIRA	198820000460		F	Não Informada	250	EDUCAÇÃO FÍSICA	1988	2	2001	1

OBS.: As datas de nascimento foram retiradas dessa relação.

TAMMY ROCHA COSTA	201020004710		F	Branca	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
VINICIUS DOS SANTOS SOUZA	201020003088		M	Preta	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
ELDER SILVA CORREIA	201020003784		M	Branca	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
JOÃO FILIPE DOS SANTOS	201020004294		M	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
FILIFE GALVÃO DA CUNHA SANTOS	200920003480		M	Branca	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2009	2	2014	2
ERICK TOMPSON DOS SANTOS	201020004818		M	Preta	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
AIRLAN CAJÉ DOS SANTOS	200920003180		F	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2009	2	2014	1
ANDERSON PEREIRA SANTOS	200920003382		M	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2009	2	2014	1
JÉSSICA DEL' NEVES SANTOS GOMES	201020003328		F	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
JOSÉ DE JESUS DOS SANTOS JÚNIOR	201020004674		M	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
CLAUDENISE ARIANE DE FARIAS SANTOS	200820001600		F	Preta	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2008	2	2014	1
BEATRICE KORNELIA HIPÓLITO WANDERS	201020003830		F	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
ARTUR ALVES DOS SANTOS	201020003344		M	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
TAMIRES MENEZES DE JESUS	201020003864		F	Preta	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
CARLA DOS SANTOS GOIS	201020003408		F	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
TIAGO OLIVEIRA SANTANA	200920002952		M	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2009	2	2014	1
JÉSSICA LORENA BORGES DE SOUZA	201020003520		F	Branca	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	1
ANTONIO CLAUDEVAN SOUZA SANTOS	200820001562		M	Preta	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2008	2	2014	2
LUANDA RIBEIRO LEITE	200720001338		F	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2007	2	2014	2
JANECÉLIO ARAGÃO FERREIRA	201020004666		M	Branca	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	2
HILDBERTO MENDES MORENO NETO	200820001634		M	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2008	2	2014	2
ADRIANA NASCIMENTO DOS SANTOS	201020003248		F	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	2
SUELY MOURA CRUZ	201020003424		F	Parda	✓	251	EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	2	2014	2

OBS.: As datas de nascimento foram retiradas dessa relação.

ANEXO B – Lista cedida pela PROGEP/UFS.

Unidade de Exercício: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Considerar Unidades Vinculadas à Unidade de Exercício: SIM
Categoria: Docente
Apenas Ativos Atualmente: SIM

NOME	NASCIMENTO	SEXO	ESTADO CIVIL	ADMISSÃO	CARGO	UNIDADE DE LOTAÇÃO	TITULAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO na UFS
BENEDITO CARLOS LIBORIO CAIRES ARAUJO		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
CAE RODRIGUES		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
CRISTIANO MEZZAROA		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	MESTRADO	
EMERSON PARDONO		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
FABIO ZOBOLI		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
HAMILCAR SILVEIRA DANTAS JUNIOR		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
JOSE AMERICO SANTOS MENEZES		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR-SUBSTITUTO	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	MESTRADO	
JULIETA SOUZA MENEZES		F			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
LUIZ ANSELMO MENEZES SANTOS		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	MESTRADO	
PRISCILLA KELLY FIGUEIRE DO		F			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
QUEFREN WELDY CARDOZO NOGUEIRA		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
RENATO IZIDORO DA SILVA		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	MESTRADO	
ROSELAINE KUHN		F			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	
SERGIO DORENSKI DANTAS RIBEIRO		M			PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR	DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA	DOCTORADO	

OBS.: As informações sobre nascimento, estado civil, admissão, tempo de serviço e nomes dos (as) professores (as) do bacharelado foram retiradas dessa relação.